

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS RIVIERES

L'IDENTIFICATION ET LA "CLASSE-FOYER"

MEMOIRE PRESENTE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE ES ART (PSYCHOLOGIE)

PAR
VALERE BOUCHER

FEVRIER 1974

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

L'IDENTIFICATION ET LA "CLASSE-FOYER"

RESUME

L'objectif du présent mémoire consiste à démontrer théoriquement le bien-fondé de l'hypothèse suivante:

La "classe-foyer" favorise une identification prévalente à leur propre sexe chez des enfants présentant des difficultés d'identification.

Nous définissons ainsi ce que nous entendons par ce type de classe:

La "classe-foyer" c'est une classe thérapeutique composée d'enfants présentant des difficultés d'identification et auxquels l'on présente simultanément deux figures d'identification, soit un homme et une femme.

La démarche que nous suivons consiste, dans un premier temps, à circonscrire la notion d'identification qui est à la base de la compréhension de la population scolaire de la "classe-foyer" et des modalités pratiques d'application de ce type de classe. Nous analysons principalement le rôle de l'identification dans le développement de la personnalité pour ensuite étudier les causes et les conséquences des difficultés d'identification chez l'enfant.

Dans la deuxième partie de ce mémoire nous commençons par expliciter certains termes de la définition de la "classe-foyer" pour ensuite étudier les conditions les plus susceptibles de contribuer au caractère thérapeutique de la "classe-foyer". Nous étudions successivement les conditions requises tant au niveau des professeurs que des élèves de la "classe-foyer" et nous présentons en dernier lieu les activités académiques et autres inhérentes à cette classe.

Ce mémoire théorique sur la "classe-foyer" constitue une première étape pouvant conduire ultérieurement à une étude expérimentale de l'efficacité de ce type de classe.

RECONNAISSANCE

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance au Docteur René Marineau du Département d'Education Physique et de Psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, à qui il est redevable d'une assistance constante et éclairée pour la rédaction de ce mémoire.

Nous tenons à remercier aussi les professeurs de la "classe-foyer", soit mademoiselle Nicole Arsenault et monsieur Michel Morissette pour leur précieuse collaboration, ainsi que la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges qui nous a permis l'accès à cette classe.

CURRICULUM STUDIORUM

Valère Boucher naquit à Price, Canada, le 25 novembre 1946. Il obtint son Baccalauréat en Pédagogie de l'Université Laval, Canada, en 1967, et son Baccalauréat spécialisé en Psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, en 1972.

PLAN DU TRAVAIL

INTRODUCTION

PREMIERE PARTIE: L'IDENTIFICATION

- Chapitre I. Définition de l'identification
- Chapitre II. L'identification et le développement de la personnalité
- Chapitre III. Les difficultés d'identification chez l'enfant

DEUXIEME PARTIE: LES MODALITES D'APPLICATION DE LA "CLASSE-FOYER"

- Chapitre IV. Préliminaires à la deuxième partie
- Chapitre V. Explicitation de certains termes de la définition de la "classe-foyer"
- Chapitre VI. Les professeurs de la "classe-foyer"
- Chapitre VII. Les élèves de la "classe-foyer"
- Chapitre VIII. Les activités de la "classe-foyer"

CONCLUSIONS GENERALES

BIBLIOGRAPHIE

TABLE DES MATIERES

P.S.: Pour un plan détaillé, voir la Table des matières à la fin de ce travail.

INTRODUCTION*

L'objectif du présent mémoire consiste à présenter l'argumentation théorique susceptible de prouver la valeur de l'hypothèse suivante:

La "classe-foyer" favorise une identification prévalente à leur propre sexe chez des enfants présentant des difficultés d'identification.

La preuve théorique du bien-fondé de la "classe-foyer" s'avère une étape préliminaire, mais essentielle, devant conduire ultérieurement à l'expérimentation de ce type de classe.

Mais avant de poursuivre, il importe de reprendre les éléments essentiels de notre hypothèse pour mieux en saisir la signification.

La "classe-foyer"...

Nous définissons ainsi ce que nous entendons par ce type de classe:

La "classe-foyer" c'est une classe thérapeutique composée d'enfants présentant des difficultés d'identification et auxquels l'on présente simultanément deux figures d'identification, soit un homme et une femme.

*Dans le présent travail, nous utilisons surtout, quoique pas exclusivement, la méthodologie de R.H. Shevenell, Recherches et thèses, Research and Theses, les éditions de l'Université d'Ottawa, Canada, 1963, pp. 1-162.

Nous aurons l'occasion tout au cours de ce travail, et principalement dans la deuxième partie, de reprendre et d'approfondir toutes les notions impliquées dans cette définition de la "classe-foyer".

La "classe-foyer" favorise une identification prévalente à leur propre sexe...

Dans le cadre d'une théorie de la bisexualité, il est stipulé que "tout être humain aurait constitutionnellement des dispositions sexuelles à la fois masculines et féminines"¹; au cours des premières années de son développement, il puise ses identifications tant auprès des figures masculines que féminines mais progressivement "il s'oriente vers la monosexualité"² et il tend alors à s'identifier de façon prévalente aux personnes de son propre sexe. Il y aura encore des identifications à des figures du sexe opposé, mais à un degré moindre.

C'est le milieu familial qui offre à l'enfant ses premiers modèles identificatoires et, à ce titre, il acquiert une importance première dans le développement de la qualité identificatoire de celui-ci.

1. J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Vocabulaire de la psychanalyse, Paris, P.U.F., 1967, p. 50.

2. Sigmund Freud, Trois essais sur la théorie de la sexualité, Paris, Gallimard, 1962, p. 26.

Souvent, c'est à une pauvreté ou à une pathologie identificatoire chez les figures parentales que la "classe-foyer" tentera de suppléer en favorisant, chez certains enfants, une identification prévalente à leur propre sexe.

Signalons que lorsque nous disons "à leur propre sexe" nous nous référons au sexe biologique déterminé par les caractères sexuels primaires et, de ce fait, nous excluons la catégorie des hermaphrodites chez qui il existe une ambiguïté physiologique à ce niveau.

La "classe-foyer" favorise une identification prévalente à leur propre sexe chez des enfants présentant des difficultés d'identification.

Les causes possibles de difficultés d'identification sont multiples et leur gravité chez une personne peut varier d'une légère ambivalence à un refus total d'appartenance à son sexe biologique.

Les enfants qui seront référés pour la "classe-foyer" seront ceux dont la qualité identificatoire suscitera une anxiété et une culpabilité telles qu'il leur sera impossible de fonctionner adéquatement dans le contexte d'une classe régulière. Mais deux enfants peuvent connaître sensiblement les mêmes difficultés identificatoires tout en réagissant et en s'adaptant très différemment à la réalité socio-culturelle qui les entoure: l'un pourra continuer à évoluer avec ses pairs dans les

classes régulières et l'autre pas. Nous y reviendrons.

A la suite de ces premières précisions, indiquons brièvement les principaux motifs qui nous incitent à développer le présent sujet avant de présenter les principales étapes que nous entendons suivre dans l'élaboration de notre hypothèse.

Notre intérêt personnel pour l'investigation du présent sujet fut éveillé en premier lieu par la présence d'une classe qualifiée de "classe-foyer" au Centre d'Adaptation Scolaire; ce centre est une école regroupant des enfants perturbés affectifs graves du cycle élémentaire à la Commission Scolaire Régionale des Vieilles-Forges à Trois-Rivières.

Cette classe fut composée à titre d'essai pour vérifier empiriquement l'impact que pourrait avoir la présence de deux professeurs, soit un homme et une femme, sur des enfants connaissant des difficultés d'identification et/ou des troubles de comportement associés principalement à des lacunes du milieu familial.

A la suite de l'observation de cette classe et d'échanges avec les professeurs qui en étaient responsables, il devint évident que la seule façon de déterminer la valeur réelle de ce type de classe serait d'en effectuer une étude expérimentale. Mais préalablement à l'établissement d'un schéma

expérimental, il importait de présenter toutes les notions théoriques susceptibles de prouver le bien-fondé de l'hypothèse de la "classe-foyer". C'est l'objectif du présent mémoire.

Mais si notre intérêt pour cette étude a persisté jusqu'à se concrétiser dans ce travail, c'est que le concept de "classe-foyer" rejoint plusieurs préoccupations actuelles tant dans le domaine de la psychologie que dans celui de la pédagogie.

En psychologie, une importance sans cesse grandissante est accordée à l'intervention thérapeutique au niveau des groupes. En effet, bien qu'il y aura toujours place pour l'intervention thérapeutique duelle, thérapeute-sujet, nous connaissons, surtout depuis les deux dernières décennies, un développement intense relativement à tout ce qui concerne les modes d'intervention auprès des groupes. Ce phénomène semble découler principalement d'une plus grande connaissance de la dynamique intragroupe et de la possibilité de l'exploiter à des fins thérapeutiques. En même temps, l'on prend conscience que ces nouvelles techniques peuvent permettre, en partie, de pallier une pénurie de personnel spécialisé face à des besoins grandissants au niveau de la santé mentale.

Cette pénurie de spécialistes en santé mentale est perçue avec plus d'acuité dans le monde scolaire. Dans ce domaine, en

raison de la vaste population à desservir à tous les niveaux, et principalement auprès de l'enfance inadaptée, on ressent la nécessité d'intervenir auprès des groupes, plus spécialement en rendant thérapeutique par elle-même cette unité de vie de l'enfant qu'est la classe. D'ailleurs, la présence de professeurs de plus en plus sensibilisés à la psychologie de l'enfant et à ses inadaptations devrait favoriser cette orientation.

La "classe-foyer" donc, par son caractère de milieu thérapeutique, répond à des préoccupations actuelles tant dans le domaine de la psychologie que dans le monde scolaire.

Par ailleurs, notre intérêt pour le présent sujet est alimenté aussi par l'importance première que nous accordons à la notion d'identification comme processus dynamique essentiel dans la constitution de la personnalité. Nous partageons l'opinion de Laplanche et Pontalis selon laquelle:

"Le concept d'identification a pris progressivement dans l'oeuvre de Freud la valeur centrale qui en fait, plus qu'un mécanisme psychologique parmi d'autres, l'opération par laquelle le sujet humain se constitue."³

Cette notion d'identification, comme nous le verrons tout au cours de cet ouvrage, est à la base même de la compréhension tant théorique que pratique de la "classe-foyer".

3. J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Vocabulaire de la psychanalyse, op. cit., p. 188.

Mais quelles étapes devons-nous suivre pour déterminer que la "classe-foyer" peut favoriser une identification prévalente à leur propre sexe chez des enfants présentant des difficultés d'identification?

En premier lieu, il importe de présenter une conception claire et précise de la notion d'identification car la "classe-foyer" est principalement créée pour venir en aide à des enfants connaissant des difficultés sérieuses d'identification.

Pour ce faire, nous tenterons dans la première partie de circonscrire les diverses facettes de cette notion. Dans le chapitre premier, nous présenterons et expliciterons une définition de l'identification; dans le second chapitre, nous insérerons la notion d'identification dans le cadre du développement de la personnalité pour enfin, dans le troisième chapitre, aborder les difficultés d'identification chez l'enfant.

C'est dans la seconde partie de cet ouvrage que nous verrons comment la "classe-foyer" peut acquérir un impact thérapeutique auprès des enfants qui la compose. Mais signalons que les modalités pratiques de structuration et de mise en application de ce type de classe doivent être étroitement rattachées aux aspects théoriques que nous aurons fait ressortir tout au long de la première partie de ce mémoire.

Dans un premier chapitre de cette seconde partie, nous expliciterons certains termes de la définition de la "classe-

foyer"; le second chapitre sera consacré aux professeurs de la "classe-foyer"; le troisième chapitre portera sur les élèves de la "classe-foyer" et, pour terminer, il sera question dans le chapitre final des activités inhérentes à la "classe-foyer".

PREMIERE PARTIE

L'IDENTIFICATION

CHAPITRE PREMIER

DEFINITION DE L'IDENTIFICATION

La présentation claire et précise de la notion d'identification constitue, à certains égards, un défi, puisque c'est un concept qui suscite beaucoup d'ambiguïté, particulièrement en psychologie.

Trop souvent chaque auteur présente sa propre définition de l'identification dans un but louable de clarté, mais la profusion qui en résulte engendre alors un résultat contraire. De plus, le terme "identification" est utilisé dans diverses disciplines et acquiert alors des connotations fort différentes.

Même en psychanalyse, il est souvent difficile d'établir une démarcation claire entre le concept d'identification et des notions connexes telles l'incorporation, l'introjection, l'intériorisation et l'imitation.¹ Malgré toutes ces difficultés, il demeure possible d'affirmer avec Marineau:

1. La distinction précise entre ces diverses notions, quoique importante, déborde la cadre restreint du présent travail.

"... que ce terme a un sens particulier et recouvre un processus précis dans le cadre d'une théorie analytique. [...] qu'à notre avis, c'est dans un contexte analytique que le terme identification prend tout son relief".²

Dans le présent travail, c'est dans le cadre analytique freudien que la notion d'identification sera intégrée. Notre but n'est pas d'effectuer une étude comparative et critique de cette notion selon diverses écoles de pensée; nous visons essentiellement à une présentation claire et concise de ce concept qui constitue l'essentiel de l'armature théorique de la "classe-foyer".³

Présentons maintenant et explicitons brièvement la définition de l'identification qui apparaît dans le Vocabulaire de la psychanalyse et qui cerne fidèlement les diverses caractéristiques de la dynamique identificatoire telle que proposée dans le cadre analytique freudien.

Nous référons plutôt le lecteur aux auteurs suivants: R.P. Knight, Introjection, Projection and Identification dans Psychoanal. Quart., 1940, vol. 9, pp. 334-341; aussi: A.M. Rocheblave-Spenle, La notion de rôle en psychologie sociale, Paris, P.U.F., 1969, pp. 313-322; aussi: R. Schafer. Aspects of Internalization, New-York, International University Press Inc., 1968, pp. IX-254.

2. René Marineau, L'identification et le test du dessin d'une personne, Thèse de doctorat présentée à l'Université de Paris, France, 1972, p. IX.

3. Pour une étude exhaustive de l'étymologie du mot identification et de l'historique de son utilisation chez Freud; voir la thèse de René Marineau, op. cit., pp. 3-18.

Cette définition est la suivante:

"Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications."⁴

Reprenons brièvement les idées maîtresses de cette définition pour l'assimiler et en posséder une compréhension unifiée. De plus, il importera d'essayer de retrouver les principales caractéristiques de cette définition dans la conception freudienne de la notion d'identification.

"Processus psychologique par lequel..."

Après avoir approfondi, en puisant chez divers auteurs, les termes "processus" et "psychologique", Marineau en arrive à synthétiser très judicieusement dans une suite de propositions tous les contenus essentiels de l'expression "processus psychologique" telle qu'employée dans la présente définition. Les voici:

- "Le processus psychologique implique un ensemble ou une suite de phénomènes, une suite continue de faits ou d'opérations.
- Toutefois, parler de suite continue n'implique pas l'absence de temps forts dans le processus

4. J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Vocabulaire de la psychanalyse, op. cit., p. 187; au mot identification.

identificatoire. Il peut y avoir, et nous croyons que c'est le cas dans l'identification, des sauts qualitatifs, des moments de cristallisation ou de phase.

- Le processus psychologique implique un développement conçu comme actif.
- Le processus psychologique s'inscrit dans une temporalité, est organisé dans le temps.
- Le processus psychologique aboutit à un résultat, à un "fait accompli" et sous-entend l'aspect "d'unité vers".
- Le processus psychologique n'est pas surtout le fait d'un acte réfléchi et volontaire, mais quelque chose d'inconscient. On ne peut toutefois pas parler d'automatisme, au sens strict.
- Le processus psychologique ne doit pas être confondu avec l'évolution, au sens strict du terme, qui, elle, sous-entend la présence d'un principe évolutif latent et qui ne demande qu'à se développer dans un sens prédéterminé.
- Le processus psychologique prend place chez un être vivant et plus particulièrement un homme.
- Le processus psychologique se fait dans le sens sujet-objet, le sujet intériorisant l'objet; on ne peut donc pas parler de processus sociologique, mais on ne peut ignorer non plus l'influence du milieu.
- Le processus psychologique s'opère dans un sujet ayant des prédispositions organiques, un équilibre hormonal propre et qui détermine dans une certaine mesure sa valence affective vis-à-vis des objets. Il y a donc apport biologique."⁵

De ces diverses propositions, retenons principalement qu'un processus psychologique implique une suite de phénomènes actifs

5. René Marineau, L'identification et le test du dessin d'une personne, op. cit., pp. 33-34.

et inconscients qui se déroulent progressivement dans le temps et avec une certaine unité vers un résultat. Le développement de ce processus est influencé par les prédispositions biologiques du sujet.

Il importe maintenant de vérifier si, chez Freud, le concept d'identification est un processus psychologique répondant aux caractéristiques que nous venons de signaler.

Celui-ci nous présente sa conception de l'identification, principalement dans le texte suivant puisé dans Essais de psychanalyse. Pour notre propos, relevons le passage qui suit:

"La psychanalyse voit dans l'"identification" la première manifestation d'un attachement affectif à une autre personne. Cette identification joue un rôle important dans le Complexe d'Oedipe, aux premières phases de sa formation. [...]. Mais à mesure que la vie psychique tend à l'unification, ces sentiments (attachement sexuel pour la mère et identification avec le père)⁶ se rapprochent l'un de l'autre, finissent par se rencontrer et c'est de cette rencontre que résulte le Complexe d'Oedipe normal."⁷

Dans ce premier passage, il apparaît clairement que pour Freud aussi l'identification implique une suite de phénomènes actifs qui se déroulent dans le temps et progressivement vers une "unification" de la vie psychique.

6. C'est nous qui précisons.

7. Sigmund Freud, Essais de psychanalyse, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1968, pp. 126-127.

Ailleurs, dans un autre passage, il parle d'identification primaire et secondaire impliquant aussi l'idée d'"aboutissement à un résultat" à la suite d'une "progression temporelle". Il s'exprime ainsi:

"Mais les convoitises libidinales qui font partie de la première période sexuelle et se portent sur le père et sur la mère semblent, dans les cas normaux, se résoudre en une identification secondaire et immédiate qui viendrait renforcer l'identification primaire et directe."⁸

Le mot processus, contrairement à celui de "procédé"⁹ implique un aspect d'automatisme qui nous permet d'entrevoir le caractère inconscient inclus dans le concept de processus et si important dans le contexte psychanalytique. Qu'en est-il chez Freud?

Dans plusieurs de ses écrits, nous notons qu'il situe l'identification au niveau de l'inconscient:

"Nous savons déjà que l'identification représente la forme la plus primitive de l'attachement affectif; dans les conditions qui président à la formation du symptôme et, par conséquent, au refoulement, sous l'influence de l'inconscient, il arrive souvent que le choix d'objet libidinal cède de nouveau la place à l'identification..."¹⁰

8. S. Freud, Essais de psychanalyse, op. cit., p. 200

9. P. Foulquié, Dictionnaire de la langue philosophique, Paris, P.U.F., 1962, p. 578; au mot processus.

10. S. Freud, Essais de psychanalyse, op. cit., p. 128.

Aussi:

"L'identification n'est pas une simple imitation mais appropriation à cause d'une étyologie identique; elle exprime un "tout comme si" et a trait à une communauté qui persiste dans l'inconscient."¹¹

Précisons que l'identification est inconsciente dans la mesure où les motivations qui ont suscité telle ou telle identification sont habituellement refoulées, donc non conscientes chez le sujet. Mais comme bien des faits refoulés ces motivations peuvent venir à la conscience à la suite d'une analyse par exemple.

Quant à l'apport des prédispositions biologiques du sujet dans le processus identificatoire, Freud nous indique clairement que l'identification dépend de la "bisexualité constitutionnelle de l'individu".¹²

"Processus psychologique par lequel un sujet assimile..."

Par sujet, Foulquié indique "cet individu qui fait l'objet d'observation en psychologie".¹³

Chez Freud, c'est l'homme en général. D'abord le petit garçon et la petite fille qui vivent à travers l'identification

11. S. Freud, L'interprétation des rêves, Paris, P.U.F., 1967, p. 133. C'est nous qui soulignons au mot inconscient.

12. S. Freud, Essais de psychanalyse, op. cit., p. 200.

13. J. Foulquié, Dictionnaire de la langue philosophique, op. cit., p. 700; au mot sujet, sens psychologique.

"la première manifestation d'un attachement affectif à une autre personne".¹⁴ C'est aussi l'adulte lorsqu'il traite de l'identification dans les foules, plus particulièrement dans l'Armée et l'Eglise.¹⁵

Assimiler signifie "transformer en allant du différent au semblable, de l'autre au même".¹⁶ Il y aurait "entre deux êtres numériquement distincts, un acte qui amènerait une ressemblance plus ou moins étroite entre ces deux êtres".¹⁷

Lorsque Freud nous dit en parlant de l'identification au père: "Tout ce que l'on constate, c'est que le moi cherche à se rendre semblable à ce qu'il s'est proposé comme modèle,"¹⁸ nous saisissons que "assimiler" signifie "vouloir devenir et être" ce qu'est l'autre, c'est "s'enrichir des qualités de l'objet".¹⁹ Par assimilation, nous entendons donc une transformation du sujet par intériorisation de l'objet.

"Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre..."

14. S. Freud, Essais de psychanalyse, op. cit., p. 126.

15. Ibidem, pp. 164-175.

16. A. Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris, P.U.F., 1952, p. 84; au mot assimilation.

17. Ibidem, p. 84; au mot assimilation, sens psychologique.

18. S. Freud, Essais de psychanalyse, op. cit., p. 128.

19. Ibidem, p. 137.

Qu'est-ce que le sujet assimile chez l'autre? Disons en premier lieu que cet autre c'est l'objet (sens psychanalytique) auquel le sujet s'identifie; habituellement, il s'agit d'une personne, mais pas nécessairement parce qu'il peut y avoir identification à un animal, une machine, etc...

Le sujet assimile un aspect de l'objet, c'est-à-dire l'une de ces "faces sous lesquelles une chose ou une personne se présente".²⁰ C'est ce qui apparaît pour le sujet important chez l'objet.

Une propriété, c'est "ce qui appartient à un sujet donné et à lui seul".²¹ C'est donc l'assimilation de ce que le sujet subjectivement croit le plus personnel ou caractéristique de l'objet.

L'attribut, c'est "ce qui est distinctif" chez l'autre, ce qui est attribué à quelqu'un comme son caractère ou son droit propre".²²

Quoique ce soit un processus inconscient, répondant à des besoins ou désirs inconscients eux aussi, nous constatons que

20. P. Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Société du Nouveau Littre, tome 1, 1967, p. 264; au mot aspect.

21. A. Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, op. cit., pp. 844-845; aux mots propriété et propre.

22. J. Foulquié, Dictionnaire de la langue philosophique, op. cit., p. 57; au mot attribut.

le sujet a une "certaine" latitude dans la manière de devenir semblable à l'autre. Un sujet choisit, finalement, ce qui dans l'objet (aspect, propriété, attribut) est le plus apte à lui permettre de s'identifier à cet objet.

Freud entend ordinairement par "les autres" des personnes aimées: le père et la mère, des frères, soeurs, maîtres...; mais il peut s'agir aussi de personnes non aimées. "Ce qui importe, c'est qu'à travers cette identification à l'autre, un sujet puisse satisfaire un désir, soulager une angoisse."²³

Dans ses textes, Freud parle tantôt de "trait"²⁴, tantôt de "propriétés"²⁵ ou de "qualités"²⁶ de l'objet et c'est cela qu'un sujet s'approprie, assimile en s'identifiant. Nous croyons que ces termes recouvrent très bien ce que nous désignons par aspect, propriété, attribut.

"Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre, et se transforme, totalement ou partiellement sur le modèle de celui-ci..."

23. R. Marineau, L'identification et le test du dessin d'une personne, op. cit., p. 47.

24. S. Freud, Essais de psychanalyse, op. cit., p. 128.

25. Ibidem, p. 128.

26. Ibidem, p. 137.

Une transformation exige le "passage d'une forme à une autre"²⁷ à la suite duquel le "tout , l'ensemble n'étant plus le même".²⁸

Cette transformation qu'implique l'identification est clairement explicitée par Freud dans le passage suivant où il compare l'état amoureux à l'identification: "... dans le cas de l'identification, l'objet se volatilise et disparaît, pour reparaître dans le moi, lequel subit une transformation partielle, d'après le modèle de l'objet disparu".²⁹

Nous avons vu qu'en s'identifiant le sujet devient "autre". Il deviendra plus ou moins différent selon qu'il prendra en lui davantage d'aspects de l'autre. Freud nous l'indique aussi: "Plus les traits communs sont importants et nombreux, et plus l'identification sera complète..."³⁰

Habituellement, il ne s'agit que de transformations partielles; ce n'est que dans certains cas extrêmes que l'identification sera totale, par exemple dans la psychose mélancolique où le sujet devient effectivement l'autre.³¹

27. A. Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, op. cit., p. 1150; au mot transformation.

28. Ibidem, p. 372; au mot forme.

29. S. Freud, Essais de psychanalyse, op. cit., p. 138.

30. Ibidem, p. 129.

31. Ibidem, pp. 131-132.

Le "celui-ci", répétons que c'est "l'autre", c'est l'objet dont nous avons déjà parlé à quelques reprises.

"Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme totalement ou partiellement sur le modèle de celui-ci. La personnalité..."

Il s'agit ici d'un concept tellement vaste et complexe que nous devons tenter de n'en présenter que l'essentiel pouvant nous servir à une meilleure compréhension de notre définition.

En psychologie, Piéron définit ainsi la personnalité:

"Unité intégrative d'un homme, avec tout l'ensemble de ses caractéristiques différentielles permanentes (intelligence, caractère, tempérament, constitution), et de ses modalités propres de comportement."³²

et personne:

"C'est le moi dans sa continuité du point de vue subjectif (je); c'est aussi l'individualité, du point de vue objectif, aux yeux des autres."³³

Relevons les aspects essentiels que nous retrouvons dans ces citations, soit l'aspect dynamique de la personnalité, le "moi dans sa continuité", l'aspect d'unité, "l'unité intégrative

32. H. Piéron, Vocabulaire de la psychologie, Paris, P.U.F., 1968, pp. 320-321; au mot personnalité.

33. Ibidem, p. 321; au mot personne.

d'un homme" et son caractère d'individualité.

Ces trois caractères sont essentiels même si la personnalité se modifie à chaque instant "car dans la mesure où la personne prend et intègre quelque chose de l'extérieur, elle acquiert une physionomie nouvelle, produit de son unité antérieure et des nouvelles influences".³⁴

"Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme totalement ou partiellement sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications."

Nous savons que la personnalité n'est pas statique: elle est dynamique, elle se développe, se modifie continuellement sous l'action de toutes les influences, internes et externes, qui agissent sur l'individu. Elle se constitue sans cesse à l'aide d'un "ensemble de caractères qui forme la complexion de quelqu'un".³⁵

L'individu en s'identifiant devient "semblable", sur un ou plusieurs aspects, propriétés ou attributs de l'autre ou des autres mais il résulte de l'intégration de ces diverses identifications à sa personnalité, une complexion toujours

34. R. Marineau, L'identification et le test du dessin d'une personne, op. cit., p. 53.

35. J. Foulquié, Dictionnaire de la langue philosophique, op. cit., p. 129; au mot constitution.

plus unique, plus individualisée.

Nous considérons ici surtout l'individu qui a une personnalité dite "équilibrée"; celui qui a diverses sources d'identification, qui les intègre harmonieusement et non pas celui qui se laisse submerger par ses identifications.

Ce double aspect, constitution et différenciation de la personnalité, on le retrouve chez Freud dans le texte suivant où il parle de l'influence des parents:

"Petits enfants, nous avons connus ces êtres supérieurs qu'étaient pour nous nos parents, nous les avons admirés, craints et plus tard, intégrés à nous-mêmes."³⁶

Ce même processus, on le retrouve sous l'angle de l'individu face au groupe:

"Chaque individu fait partie de plusieurs foules, présente les identifications les plus variées, est orienté par ses attaches dans des directions multiples et a construit son idéal du moi d'après les modèles les plus divers. Chaque individu participe ainsi de plusieurs âmes collectives, de celle de sa race, de sa classe, de sa communauté confessionnelle, de son Etat, etc., et peut, de plus, s'élever à un certain degré d'indépendance et d'originalité."³⁷

En bref, disons que chez l'individu bien articulé, ces diverses identifications doivent être intégrées, assimilées

36. S. Freud, Essais de psychanalyse, op. cit., p. 205.

37. Ibidem, p. 157.

et "devraient aboutir pour le sujet à une certaine indépendance et originalité".³⁸

Signalons aussi que l'expression "série d'identifications" se réfère aux sources multiples d'identifications dont nous avons parlé: les individus, les classes, les foules, etc...

Grâce aux données recueillies à partir de cette élaboration de la définition de l'identification de Laplanche et Pontalis, nous pouvons déjà percevoir comment opère le processus identificatoire dans le cadre du développement de l'individu mais aussi dans le contexte de la "classe-foyer". Inconsciemment, l'enfant assimile des caractéristiques (aspects, propriétés, attributs), des figures identificatoires qui lui sont présentées (par exemple des comportements sexuels adaptés), et se trouve plus ou moins transformé sur le modèle de ceux-ci. L'accumulation et l'intégration de ses diverses identifications enrichissent et individualisent sa personnalité et doivent favoriser une identification à son propre sexe.

Nous anticipons déjà certaines conditions que la "classe-foyer" devra respecter pour engendrer cet effet thérapeutique, entre autre, la nécessité, pour chacun des professeurs, d'être un modèle identificatoire. Nous y reviendrons ultérieurement.

38. R. Marineau, L'identification et le test du dessin d'une personne, op. cit., p. 59.

Ce premier chapitre avait pour but de nous aider à obtenir une conception claire et unifiée du concept d'identification tel qu'utilisé dans le contexte psychanalytique freudien; cette première étape nous semble essentielle pour mieux comprendre par la suite l'importance de ce processus dans le développement de la personnalité, les causes et les conséquences des difficultés d'identification.

La qualité des structures de la "classe-foyer" et de son impact thérapeutique est étroitement reliée à notre compréhension de cette notion sous toutes ses facettes.

Voyons maintenant, dans une seconde étape, l'influence de l'identification dans le développement de l'individu.

CHAPITRE DEUXIEME

L'IDENTIFICATION ET LE DEVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITE

Nous venons de présenter et d'élaborer la définition de l'identification proposée par Laplanche et Pontalis et avons cherché sa concordance avec la pensée freudienne dans le but premier de favoriser une conception unifiée de cette notion de base qui sous-tend la conception théorique et les modalités de mise en application de la "classe-foyer".

Pour continuer cette recherche d'unité de pensée tout en augmentant notre compréhension de cette notion, voyons maintenant comment se déroule le processus identificatoire et l'importance qu'il acquiert dans le développement dit "normal" de la personnalité; nous couvrirons les périodes s'échelonnant de l'enfance à l'âge adulte.

1. L'identification dans le développement pré-oedipien

Tout au long de ce chapitre, ayons bien à l'esprit que chaque individu constitue une entité biologique et psycholo-

gique unique percevant et réagissant d'une façon propre à toutes les stimulations internes et externes qu'il reçoit; un cadre théorique, si parfait soit-il, ne peut prétendre expliquer tous les aléas du développement humain, mais il doit nous guider dans la compréhension des principales étapes évolutives communes à tous les humains. La théorie freudienne du développement de la personnalité répond à cette exigence.

Pour entreprendre notre étude, citons le texte suivant de Freud:

"La psychanalyse voit dans l'"identification" la première manifestation d'un attachement affectif à une autre personne. Cette identification joue un rôle important dans le Complexe d'Oedipe, aux premières phases de sa formation. Le petit garçon manifeste un grand intérêt pour son père: il voudrait devenir et être ce qu'il est, le remplacer à tous les égards. Disons-le tranquillement il fait de son père son idéal. Cette attitude à l'égard du père (ou de tout autre homme en général) n'a rien de passif ni de féminin; elle est essentiellement masculine. Elle se concilie fort bien avec le Complexe d'Oedipe qu'elle contribue à préparer.

Simultanément avec cette identification avec le père, ou un peu plus tard, le petit garçon a commencé à diriger vers sa mère ses désirs libidinaux. Il manifeste alors deux sortes d'attachement, psychologiquement différentes: un attachement pour sa mère comme pour un objet purement sexuel, et une identification avec le père, qu'il considère comme un modèle à imiter. Ces deux sentiments demeurent pendant quelque temps côte-à-côte, sans influencer l'un sur l'autre, sans se troubler réciproquement.

Mais à mesure que la vie psychique tend à l'unification, ces sentiments se rapprochent l'un de l'autre, finissent par se rencontrer, et c'est de cette rencontre que résulte le Complexe d'Oedipe normal. Le petit s'aperçoit que le père lui barre

le chemin vers la mère; son identification avec le père prend de ce fait une teinte hostile et finit par se confondre avec le désir de remplacer le père, même auprès de la mère. L'identification est d'ailleurs ambivalente dès le début; elle peut être orientée aussi bien vers l'expression de la tendresse que vers celle du désir de suppression. Elle se comporte comme un produit de la première phase, de la phase orale de l'organisation de la libido, de la phase pendant laquelle on s'incorporait l'objet désiré et apprécié en le mangeant, c'est-à-dire en le supprimant."¹

L'auteur commence par nous indiquer qu'il voit dans l'identification "la première manifestation d'un attachement affectif à une autre personne". Nous savons que pour avoir de l'affection ou de l'amour envers une autre personne, il faut comme condition préalable, que celle-ci soit perçue clairement comme entité distincte de nous. Mais l'enfant n'atteint ce degré de différenciation entre ce qui est lui et non-lui que très progressivement et ce n'est que vers le dernier tiers de sa première année qu'il acquiert la permanence de l'objet² et peut donc vivre de véritables relations objectales.

Mais, qu'en est-il de l'identification lors des premiers mois d'existence de l'enfant?

Freud nous indique qu'"à l'origine, dans la phase orale,

1. S. Freud, Essais de psychanalyse, Paris, Payot, 1968, pp. 126-127.

2. Jean Piaget, La construction du réel chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1967, pp. 60 et ss.

primitive de l'individu, la concentration sur un objet et l'identification sont des démarches difficiles à distinguer l'une de l'autre".³ En effet, dans les premiers mois de la vie de l'enfant, il est difficile de parler strictement d'identification car celle-ci présuppose une différenciation entre lui, le sujet, et l'objet auquel il s'identifie.

Nous savons que pendant ses premiers mois l'enfant vit une relation presque symbiotique avec sa mère et que pendant toute cette période, surtout lors de la phase orale, l'identification se confond avec le type même de cette relation dyade qui en est une d'incorporation. Il s'agit alors beaucoup plus d'un "quasi attachement corporel"⁴ que d'un attachement affectif.

Cette différenciation entre lui et le non-lui nécessaire pour qu'il y ait identification s'effectue graduellement au rythme du développement des relations objectales chez l'enfant. Selon Spitz, c'est vers le huitième mois que s'établissent de véritables relations objectales alors que l'enfant parvient à reconnaître sûrement les visages familiers qui l'entourent et que la vue de visages étrangers suscite chez lui de l'angoisse (angoisse du huitième mois). Pour cet auteur, "ceci reflète

3. S. Freud, Essais de psychanalyse, op. cit., p. 197.

4. R. Marineau, L'identification et le test du dessin d'une personne, Thèse de doctorat présentée à l'Université de Paris, France, 1972, p. 89.

qu'il a maintenant établi une véritable relation objectale et que la mère est devenue son objet libidinal, son objet d'amour".⁵

Antérieurement l'enfant investissait au niveau des objets mais ce n'était que des objets pulsionnels partiels (seins - bouche - anus - etc...) c'est-à-dire qui apportaient satisfaction à des pulsions partielles. Dorénavant les pulsions partielles vont pouvoir être dirigées vers des objets totaux (quoique pas exclusivement), et dès lors l'enfant pourra développer des relations réellement affectives avec les personnes qui gravitent autour de lui.

C'est à cette même époque que le père prend de plus en plus d'importance dans la vie de l'enfant; il est plein d'admiration pour celui-ci, c'est son modèle d'identification, bref: "il fait de son père son idéal". Ceci vient graduellement remplacer la relation dyade mère-enfant par une relation triangulaire mère-père-enfant.

Pour certains auteurs tels Gennie et Paul Lemoyne, cette inclusion d'une troisième personne constituerait le premier pas de l'identification car, désormais, l'enfant pourrait se mettre à la place de sa mère en face de son père et vice versa. C'est aussi le moment où il peut être tour à tour je, tu, il. Pour eux:

5. René Spitz, De la naissance à la parole, Bibliothèque de psychanalyse, Paris, P.U.F., 1968, p. 118.

"Dans le dyade mère-enfant, il n'y a pas encore à proprement parler de dialogue puisqu'il n'y a pas choix d'objet. Pour qu'il y ait échange, dialogue, il est nécessaire qu'il intervienne une troisième personne."⁶

Freud nous indique ensuite que simultanément avec cette identification progressive très importante au père, ou un peu plus tard, le petit garçon commence à diriger vers sa mère "ses désirs libidinaux". Tous les investissements d'objets de l'enfant comme de l'adulte sont d'ordre libidinal, mais ce qui est nouveau ici c'est que l'objet, la mère, est investi non plus seulement en tant qu'objet de satisfaction procurant soins et sécurité, mais en tant qu'être sexué.

Nous arrivons alors aux premiers moments du stade phallique (vers 3 ans) qui se caractérise chez l'enfant par une grande curiosité pour son organe sexuel accompagnée d'une recrudescence de la masturbation et une recherche active des différences sexuelles.

Cette évolution dans la perception de la mère est très progressive s'échelonnant sur une période d'environ deux ans (un à trois ans) et dépend étroitement de la découverte par l'enfant des différences anatomiques sexuelles.

Les parents considérés antérieurement comme des entités

6. Gennie et Paul Lemoyne, Le psychodrame, Collection "Réponses", Paris, Edition Robert Laffont, 1972, p. 82.

asexuées deviennent pourvus comme lui d'un phallus (primat du phallus) et nous croyons que c'est son identification intense au père qui l'incite à vouloir, comme lui, établir des relations plus intimes et exclusives avec sa mère. L'attachement que manifeste l'enfant pour sa mère se teinte alors d'une forte connotation sexuelle alors que le père, par le biais de l'identification, est un objet d'amour à imiter.

Par la suite, les désirs sexuels à l'égard de la mère étant renforcés principalement par une préoccupation toujours plus grande des choses sexuelles, il en résulte le complexe d'Oedipe normal.

Lors de cette période préoedipienne, c'est principalement l'identification qui permet à l'enfant d'assimiler divers aspects des premières figures d'identification qui lui sont offertes; ses parents, ses premières identifications constituent la structure de base de sa personnalité future. Nous saisissons immédiatement l'importance dévolue aux figures parentales dans le développement chez l'enfant d'identifications saines ou pathologiques. Nous y reviendrons ultérieurement dans un chapitre sur les difficultés d'identification.

Précisons maintenant que toutes les identifications qui sont antérieures au stade phallique sont qualifiées d'identifications primaires. Voyons ce qui les caractérise en parcourant le passage suivant de Freud:

"... car derrière cet idéal (idéal du Moi) se dissimule la première et la plus importante identification qui ait été effectuée par l'individu: celle avec le père de sa préhistoire personnelle.⁷ Cette identification ne semble pas être à la suite ou l'aboutissement de la concentration sur un objet; elle est directe, immédiate, antérieure à toute concentration sur un objet quelconque. Mais les convoitises libidinales qui font partie de la première période sexuelle et se portent sur le père et sur la mère semblent, dans les cas normaux, se résoudre en une identification secondaire et médiate qui viendrait renforcer l'identification primaire et directe".⁸

Relevons un premier fait d'importance lorsque l'auteur parle d'identification aux parents. Il stipule par là que l'enfant puise ses premières identifications aussi bien auprès de son père qu'auprès de sa mère; tous les deux lui prodiguent soins et amour et il veut les imiter, leur ressembler. Ce sont là des identifications de type primaire, "directes et immédiates", caractéristiques de la période préoedipienne.

Ces identifications à la fois aux deux parents correspondent bien à la théorie de la bisexualité dont il a été antérieurement mention.

Le type d'attachement et d'identification varie au début

7. Freud dans une note ajoute ceci: "Il serait prudent de dire: "avec les parents", car avant que l'individu ait acquis une connaissance certaine de la différence qui existe entre les sexes (présence ou absence d'un pénis), il se comporte de la même manière à l'égard du père et de la mère." Dans Essais de psychanalyse, op. cit., p. 200.

8. Ibidem, p. 200.

de la phase phallique lorsque l'enfant devient conscient de l'absence de pénis chez sa mère et qu'il la perçoit comme un objet d'amour sexuel. Il y a maintenant concentration à caractère sexuel sur l'objet d'amour, caractère qui n'existait pas au niveau des identifications primaires. Celles-ci étaient indépendantes du sexe de l'objet d'identification.

Signalons qu'au sein de la "classe-foyer", certains enfants seront encore à une phase préoedipienne de leur développement alors que d'autres se situeront au niveau oedipien, ce qui implique, comme nous venons de le mentionner, des types différents d'attachement et d'identification auxquels les professeurs devront être sensibles.

Avant d'aborder l'étude de l'identification lors de la phase oedipienne, il importe, à notre avis, de présenter quelques données essentielles sur le développement psycho-sexuel de l'enfant.

2. Développement psycho-sexuel de l'enfant

Le but ultime du développement psycho-sexuel est la subordination des tendances sexuelles partielles au primat des organes génitaux, c'est-à-dire la soumission de la sexualité à la fonction de procréation.

L'enfant vit au début une vie sexuelle incohérente,

composée d'un grand nombre de tendances partielles exerçant leur activité indépendamment les unes des autres en vue d'un plaisir local procuré par des zones érogènes (bouche - anus - etc...). C'est ainsi par exemple que le premier objet de l'élément buccal de l'instinct sexuel est constitué par le sein maternel remplacé par la suite par l'acte de sucer; la tendance buccale devient alors auto-érotique comme le sont, dès le début, les tendances anales et autres tendances érogènes.

Lors des stades prégénitaux (oral - anal), il n'est pas encore question de masculin et de féminin; l'opposition entre actif et passif est celle qui domine. Par contre, au premier stade de l'organisation génitale (stade phallique), il y a bien un masculin mais pas de féminin; l'opposition est la suivante: organe génital masculin ou châtré.

En effet, le caractère principal de cette organisation génitale infantile réside en ceci: "pour les deux sexes, un seul organe génital, l'organe mâle, joue un rôle. Il n'existe donc pas un primat génital mais un primat du phallus".⁹

Retraçons les principales étapes qui aboutissent à la découverte du pénis chez le garçon:

9. S. Freud, La vie sexuelle, Bibliothèque de psychanalyse, Paris, P.U.F., 1970, p. 115.

- Dans un premier temps, il suppose que tous les êtres vivants, humains, animaux et parfois les choses, ont un organe génital comme le sien.

- Il nie les premières constatations qu'il fait de l'absence de pénis chez la fille pour en arriver ensuite à la conclusion qu'auparavant il a bien été là mais que par la suite il a été enlevé.

Cette conclusion est d'une grande importance car: "le manque de pénis est perçu comme le résultat d'une castration et l'enfant se trouve maintenant en devoir de s'affronter à la relation de castration avec sa propre personne."¹⁰

- S'il y a absence de pénis chez certaines personnes féminines, c'est qu'elles se sont montrées indignes, se sont rendues coupables comme lui-même de motions défendues.

- Ce n'est que plus tard, lorsqu'il devine que seules les femmes peuvent enfanter, alors seulement la mère est elle aussi dessaisie du pénis.

La période du développement psycho-sexuel qui correspond au primat du phallus et où l'enfant se trouve confronté avec la possibilité d'une castration au niveau de sa propre personne, est particulièrement importante pour le développement psycho-sexuel futur de l'enfant; cette peur de castration précipite

10. S. Freud, La vie sexuelle, op. cit., p. 115.

la résolution du conflit oedipien et intensifie l'identification de l'enfant au parent du même sexe, ce qui contribue pour beaucoup à une orientation psycho-sexuelle prévalente à son identité biologique.

3. L'identification lors de la période oedipienne

a) Le Complexe d'Oedipe chez le garçon

Nous avons vu que parallèlement à une forte identification à son père, le petit garçon perçoit maintenant sa mère comme une personne à séduire et à posséder.

Dès lors, nous constatons facilement que le petit garçon veut avoir sa mère pour lui tout seul et "souhaite la posséder physiquement de la manière que ses observations d'ordre sexuel et son intuition lui ont permis de deviner. Il cherche à séduire en exhibant ce pénis dont la possession le remplit de fierté".¹¹ La présence du père le contrarie, il devient un obstacle car il lui barre le chemin vers sa mère.

Mais les sentiments manifestés envers ce "rival" sont très ambivalents car le même enfant fait preuve à d'autres occasions de beaucoup de tendresse à l'égard du père. Cette ambivalence

11. S. Freud, Abrégé de psychanalyse, Bibliothèque de psychanalyse, Paris, P.U.F., 1949, p. 61.

semble d'ailleurs inhérente à toute relation affective.

Comment l'enfant va-t-il résoudre le conflit dans lequel il se trouve immergé?

Dans le complexe d'Oedipe normal, l'enfant peut chercher à satisfaire ses désirs pulsionnels soit activement en remplaçant le père auprès de la mère ou soit passivement en voulant remplacer la mère et en se faisant aimer par le père. Mais les deux possibilités débouchent dans une impasse par la perte du pénis comme conséquence de son agressivité et de ses désirs de "mort" envers le père dans le premier choix et comme pré-supposition (étant femme) dans le second choix.

Si ses satisfactions oedipiennes doivent lui coûter le pénis, "alors on en vient nécessairement au conflit entre l'intérêt narcissique pour cette partie du corps et l'investissement libidinal des objets parentaux".¹²

Le petit garçon se voyant dans l'impossibilité de posséder sa mère y renonce donc tout en lui conservant une attitude de tendresse et en accentuant son identification au père, ce qui vient consolider la partie masculine de son caractère, pour être plus à même, dans l'avenir, de "vivre avec une femme sous un mode similaire à celui de ses parents".¹³

12. S. Freud, La vie sexuelle, op. cit., p. 120.

13. R. Marineau, L'identification et le test du dessin d'une personne, op. cit., p. 92.

Donc, les investissements d'objets sont abandonnés et remplacés par une identification aux deux parents mais normalement prévalente au père qui constitue toujours pour le garçon le modèle à imiter pour espérer dans l'avenir être aimé par une femme "comme sa mère". Commence alors le temps de latence qui est une phase importante d'identification chez l'enfant.

Nous constatons que c'est le complexe de castration qui permet à l'enfant, plus justement qui le force à aller au-delà de la situation oedipienne.

Ce qui permet d'introduire ce complexe de castration, c'est la réalisation par l'enfant, après bien des hésitations, de l'absence de pénis chez certaines femmes conséquemment à une punition. Dès lors, il peut concevoir que le même châtiement peut lui arriver et justement il ressent beaucoup d'anxiété et de culpabilité face à son exhibitionnisme, à ses pratiques masturbatoires que ses parents essaient d'enrayer et aussi, face à la forte agressivité qu'il dirige vers son père. Il a peur de sa vengeance, d'être puni, d'être châtré.

La force dynamique du complexe de castration découle principalement de la conjonction de deux éléments: son apparition lors de la prévalence du phallus (tous ont un pénis, sauf les femmes punies) et le fort investissement narcissique dont il fait l'objet.

Des lignes qui précèdent, retenons principalement que c'est par une accentuation de son identification au père que l'enfant tente de sortir de l'impasse oedipienne; nous pouvons dès lors suspecter que des difficultés surgiront s'il y a absence de figure masculine dans l'entourage immédiat de l'enfant où si celle-ci apparaît trop négative pour faciliter cette recrudescence identificatoire.

Nous voyons déjà que la figure masculine de la "classe-foyer" pourra et devra constituer un modèle masculin qui permettra à certains enfants de dépasser le stade oedipien. La dynamique oedipienne qui se joue habituellement avec les figures parentales se jouera alors au niveau des professeurs de la "classe-foyer" qui agissent comme substituts parentaux; seule la compréhension de cette dynamique (attrait sexuel de l'enfant pour la figure féminine, agressivité et jalousie envers la figure masculine, peur de castration, etc...) leur permettra de réagir avantageusement face à l'enfant.

Cet exemple nous permet de rappeler l'importance de la compréhension théorique de la dynamique identificatoire pour augmenter la probabilité du succès thérapeutique de la "classe-foyer".

Nous venons de parler du Complexe d'Oedipe simple et positif chez le garçon et de sa résolution dite "habituelle" ou "normale". Précisons que pour qu'il y ait une résolution

harmonieuse du conflit, il faut qu'il y ait plus qu'un simple refoulement; il doit y avoir une destruction et une suppression du complexe, sinon ce dernier subsiste, inconscient, et manifeste plus tard son effet pathogène.

Dans une section ultérieure, nous aborderons diverses conséquences possibles d'une mauvaise résolution de l'Oedipe.

b) Le Complexe d'Oedipe chez la fille

Tout comme pour le garçon, le Complexe d'Oedipe chez la fille s'insère dans le processus d'évolution de l'organisation de la libido sous le primat de la génitalité.

Dans une première phase, la petite fille considère son clitoris comme un pénis et ne conçoit pas que les garçons soient anatomiquement différents d'elle. Peu à peu, elle s'aperçoit bien qu'ils ont un pénis beaucoup plus long, ce qui suscite chez elle une première réaction d'infériorité et d'envie. Mais elle ne peut pas tout d'abord croire que cet état de fait est inéluctable; elle espère bien que plus tard, en vieillissant elle aura un pénis aussi grand que celui du garçon.

L'enfant ne comprend pas que son manque actuel de pénis soit un caractère sexuel; la petite fille en arrive alors à penser qu'elle a déjà possédé un pénis mais qu'elle l'a perdu

par castration. Elle est déjà en plein oedipe.

Dans la phase préoedipienne, comme pour le garçon, il y a chez la fille des identifications primaires aux deux parents; c'est la découverte du père, en tant qu'être sexué, possesseur d'un pénis qui l'incite à diriger vers celui-ci ses désirs libidinaux et inversement à en vouloir à sa mère qu'elle considère responsable de son absence de pénis. Pour la fille aussi il y a alors une forte ambivalence car, malgré sa haine pour sa mère, elle s'y identifie intensément, elle veut y ressembler dans l'espoir de posséder son père.

Mais que nous dit Freud sur le Complexe d'Oedipe chez la fille?

"Dès le début elle jalouse le garçon et l'on peut dire que toute son éducation s'effectue sous le signe de cette envie du pénis. [...]"

Si la petite fille persiste à vouloir devenir un garçon, elle sera plus tard, dans les cas extrêmes, une homosexuelle manifeste ou, en tout cas, présentera des traits marqués de caractère viril, choisira une carrière masculine, etc... Dans l'autre cas, elle se détache d'une mère autrefois aimée, ne lui pardonnant pas, par suite de l'envie du pénis, de l'avoir mise au monde si mal armée. Dans son ressentiment, elle se détourne de sa mère et adopte un autre objet d'amour: son père. Lorsqu'on perd un être aimé, la réaction la plus naturelle est de s'identifier à lui, de le remplacer, si l'on peut dire, du dedans. C'est ce mécanisme qu'utilise alors la fillette. Elle peut remplacer l'attachement par une identification, se met à la place de sa mère comme elle l'a toujours fait dans ses jeux et, voulant la remplacer auprès de son père, se met à haïr celle qu'elle avait jusqu'alors aimée, cela pour deux motifs: par jalousie et par rancune à cause du pénis dont elle a été privée. Ses nouvelles relations

avec son père peuvent d'abord s'établir sur l'envie de disposer du pénis de celui-ci, mais le point culminant s'en trouve dans un autre désir: celui de recevoir de lui le cadeau d'un enfant. Ce désir de l'enfant a remplacé l'envie du pénis ou du moins en dérive.

Il est intéressant d'observer combien les relations entre le complexe d'Oedipe et le complexe de castration sont différentes, voire opposées chez les filles et les garçons. En effet, la menace de castration, comme nous l'avons pu voir, met fin chez le garçon au complexe d'Oedipe. La fille, au contraire, est poussée dans ce complexe quand elle s'aperçoit qu'elle ne possède pas de pénis. Il y a peu d'inconvénients à ce qu'une femme persiste dans une attitude oedipienne féminine (attitude à laquelle on a proposé de donner le nom de complexe d'Electre). En pareil cas, elle aspirera à trouver dans un futur époux les qualités de son père et sera disposée à se soumettre à son autorité. Son désir de posséder un pénis, désir en fait inassouvisable, peut se satisfaire si elle réussit à transformer son amour de l'organe en amour de l'homme possesseur de ce dernier, cela de la même façon qu'elle transféra jadis l'amour inspiré par le sein de sa mère à toute la personne de celle-ci."¹⁴

A la lecture de ce texte, nous constatons que tout comme pour le garçon, le complexe oedipien chez la fille gravite autour de la possession du pénis mais nous notons la distinction fondamentale suivante: tandis que le conflit oedipien est précipité dans sa résolution chez le garçon par le complexe de castration, nous voyons que c'est ce dernier qui fait pénétrer la fillette dans son complexe d'Oedipe.

En effet, la petite fille tente de compenser son manque physique (sa castration) par la possession du père qui devient

14. S. Freud, Abrégé de psychanalyse, op. cit., p. 66.

un pénis symbolique; plus tard, dans la phase culminante de l'Oedipe, elle désire recevoir un "cadeau" du père, elle désire recevoir un enfant. Le symbolisme père-pénis a progressé en celui de pénis-enfant.

A cette époque, la petite fille devient très affectueuse pour son père, très coquette et la présence de la mère est considérée comme gênante. Freud insiste sur la très forte ambivalence qui est aussi présente chez la petite fille; en effet, elle est fortement jalouse de sa mère qui constitue une rivale et dirige beaucoup d'animosité envers celle-ci, la rendant responsable de son absence de pénis; mais, en même temps, elle s'identifie fortement à elle. Elle remplace "l'attachement antérieur par une identification" car, plus elle ressemblera à sa mère, plus elle aura de chances de séduire son père et d'en obtenir un enfant, symbole de la possession du pénis.

Contrairement au garçon, cette identification à la mère chez la fille n'entraîne pas l'investissement d'un nouvel objet, car la mère constitue l'objet premier d'investissement pour les deux sexes. Pour le garçon, l'identification au père avait demandé un investissement nouveau, du moins "quantitativement".¹⁵ Donc, chez la fille, il se produit un deuxième choix de la mère comme objet alors que ce choix passe de la mère au père chez le garçon.

15. R. Marineau, L'identification et le test du dessin d'une personne, op. cit., p. 96.

Comment le conflit oedipien se résorbe-t-il chez la fille?

Face à ses désirs qui ne sont jamais accomplis, à savoir la possession d'un pénis et ensuite l'obtention d'un enfant du père, Freud nous dit qu'il a l'impression que le complexe d'Oedipe est alors "lentement abandonné"¹⁶

Progressivement, le désir limité à l'origine à la possession du pénis prend de l'extension et devient le désir de posséder tout l'homme "possesseur de ce pénis". Son désir d'être comme sa mère ne sera plus soutenu par la volonté d'avoir un enfant du père, mais elle voudra, comme elle, devenir une femme complète.

La résolution de l'Oedipe peut être plus lente chez la fille, "ses effets peuvent être longuement différés dans la vie mentale normale de la femme".¹⁷ Ceci découle du fait qu'étant déjà privée de pénis, cette crainte de perdre quelque chose qui est vécue si intensément chez le garçon et le détourne de la mère comme objet sexuel, ne joue pas chez la fille; elle peut donc demeurer plus longtemps fixée dans son désir pour le père que le garçon pour la mère. L'anxiété première de la fille découle de la nécessité pour elle de "trouver un

16. S. Freud, La vie sexuelle, op. cit., p. 131.

17. Ibidem.

substitut à son désir du pénis".¹⁸

Pour la fille, comme pour le garçon, plusieurs pathologies identificatoires peuvent découler de l'impossibilité de résoudre le conflit oedipien. Il en sera question lors du chapitre sur les difficultés d'identification.

Nous constatons qu'au cours de la période oedipienne l'identification a un double rôle dominant. En premier lieu, le garçon, face à sa crainte de castration, et la fille devant l'insuccès dans sa tentative de séduire le père, échappent à leur angoisse et vont au-delà de leur oedipe par une intensification de leur identification au parent du même sexe. En second lieu, cet investissement intensif des figures parentales contribue fortement au renforcement de la masculinité du garçon et de la féminité de la fille. En effet, l'intensification de l'identification de l'enfant au parent du même sexe à la fin de la phase oedipienne, entraîne une plus grande intériorisation de ce même parent (grâce au mécanisme de l'introjection, l'identification est toujours une assimilation ou une intériorisation partielle du modèle), d'où un renforcement de la masculinité du garçon et de la féminité de la fille.

Signalons qu'à ce moment il se produit aussi un développement intense du surmoi car il y a aussi une intensification

18. R. Marineau, L'identification et le test du dessin d'une personne, op. cit., p. 97.

de l'intériorisation des interdits parentaux.

Mais pour que l'identification soit possible et puisse contribuer fortement à la liquidation de l'Oedipe, il importe que les figures identificatoires soient attirantes ; ceci souligne de nouveau l'importance prépondérante des figures parentales comme modèles d'identification.

Rappelons de nouveau que le contexte même de la "classe-foyer" devra faciliter chez plusieurs enfants la liquidation de leur conflit oedipien à condition que les professeurs soient sensibilisés aux phénomènes en cause (tentative de séduction, agressivité, ambivalence, etc.) et réagissent positivement. Nous reviendrons sur ces questions.

4. La période de latence

Cette période s'étend habituellement de six à douze ans et trouve son origine dans le déclin du complexe d'Oedipe. Selon Laplanche et Pontalis, "elle correspond à une intensification du refoulement qui a pour effet une amnésie recouvrant les premières années, une transformation des investissements d'objets en identifications aux parents, un développement des sublimations".¹⁹ Ces identifications aux parents sont parti-

19. J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Vocabulaire de la psychanalyse, Paris, P.U.F., 1967, p. 220.

culièrement importantes en ce qu'elles permettent la déssexualisation des relations d'objet et établissent la prévalence de la tendresse sur les désirs sexuels.

La qualification de période de latence ne doit pas indiquer qu'il y a à ce moment une diminution spectaculaire des tendances et des intérêts sexuels; en réalité les conduites sexuelles de l'enfant à cette période se manifestent avec moins d'éclat et de façon moins visible principalement parce que les pressions éducatives ont réussi à leur faire perdre leur spontanéité et leur caractère exhibitionniste.

Une observation attentive surtout des conversations des enfants de cet âge nous indique le grand intérêt que suscite encore l'autre sexe et ses particularités anatomiques. On fait des plaisanteries assez grossières sur ce thème, on se transmet des mots "défendus" et des termes "sales", etc... En fait, ce qui reste vrai, c'est qu'"aucun but instinctuel nouveau n'apparaît à ce stade".²⁰

Mais divers facteurs viennent aider l'enfant à se détourner beaucoup plus qu'antérieurement de ses préoccupations d'ordre sexuel.

Il y a en premier lieu, avec le début de la scolarisation,

20. Peter Blos, Les adolescents, essai de psychanalyse, London, Stock, 1962, p. 69.

une extension considérable de son champ d'intérêt. Le cadre familial n'est plus le centre qui polarise exclusivement l'attention de l'enfant. L'école entre autre lui ouvre de nouveaux horizons, lui propose de nouveaux buts, de nouvelles figures d'identification et des modes nouveaux de valorisation et d'affirmation.

La socialisation très intense de cette période aide aussi l'enfant à se détacher de ses parents et à sortir de son égocentrisme. Jusqu'à l'âge scolaire, il avait de la difficulté à concevoir l'individualité des autres et d'admettre qu'ils existent, non pour lui, mais indépendamment de lui. Maintenant, il doit partager ses "choses" avec les autres, il doit tenir compte de leur présence, de leurs opinions et accepter de ne plus être le seul centre d'intérêt.

Le moi se stabilise et devient plus équilibré qu'aux périodes précédentes; il cède moins facilement aux désirs de régression. Les mécanismes de défense qui se sont peu à peu élaborés au cours du stade précédent, surtout le refoulement et la sublimation, apportent au moi un puissant recours dans le contrôle des pulsions. Les énergies qui sont ainsi libérées grâce à ce meilleur équilibre du moi, peuvent alors être employées, investies dans des domaines nouveaux.

Le développement normal du surmoi se poursuit aussi activement. Les interdictions, les idéaux et les désirs imposés

par les parents et le milieu proche sont plus parfaitement et complètement introjectés. Les forces de contrôle deviennent donc de plus en plus internes et l'enfant montre une plus grande capacité de se diriger seul sans l'intervention de l'adulte. Ce surmoi facilite à ce moment l'apparition de sentiments comme la pudeur et le dégoût, et favorise l'émergence d'aspirations morales et esthétiques.

Les identifications qu'effectue l'enfant à cette période visent grandement à lui faciliter une plus grande indépendance et à renforcer la masculinité du garçon, la féminité de la fille, ou leur inversion réciproque. En effet, le passage d'un amour captatif et égocentrique envers les parents à une nouvelle forme d'affection plus désintéressée et plus stable (moins ambivalente), est rendu possible surtout grâce à l'identification de l'enfant à ses parents, mais aussi à une meilleure prise de conscience de son individualité et de celle d'autrui. En fait, "on peut dire que le développement d'investissement d'un objet externe à un objet interne est un critère essentiel de la période de latence".²¹

Mais notons qu'il y a aussi une extension de ses identifications à ses pairs, ses maîtres, à des héros, des idoles sportives, etc... qui lui permettent de diminuer sa dépendance aux figures parentales et de s'enrichir d'influences plus

21. P. Blos, Les adolescents, essai de psychanalyse, op. cit., p. 70.

diversifiées.

Résumons-nous en spécifiant que la période de latence doit procurer à l'enfant, dans le domaine du développement du moi, l'équipement qui lui permettra d'affronter l'intensification des pulsions à la puberté. Il sera alors capable "de détourner l'énergie pulsionnelle dans des structures psychiques différenciées et dans des activités multiples de dimension psychosociale, au lieu d'avoir à l'éprouver uniquement dans un accroissement de la tension sexuelle et agressive".²²

La multiplication, au cours de cette période, des figures d'identification accessibles (professeurs, pairs, voisins, héros, etc...), en plus d'enrichir l'enfant lui permet, pour la première fois, de prendre une certaine distanciation face aux modèles familiaux. Mais lorsque la discordance est trop prononcée entre les types de comportements observés à la maison et à l'extérieur, il est certain que l'enfant se trouve plongé dans un conflit intense; c'est pourquoi il faudra veiller, au niveau de la "classe-foyer", à effectuer une action double: au niveau des enfants mais aussi au niveau des parents toutes les fois que ce sera possible.

22. P. Blos, Les adolescents, essai de psychanalyse, op. cit., p. 69.

5. Puberté et adolescence

Les problèmes caractéristiques de cette séquence du développement peuvent être regroupés sous le vocable de problèmes relationnels entre le sujet adolescent et les figures parentales ou leurs substituts. Selon Kestemberg: "On peut en effet postuler que les adolescents se considèrent du fait qu'on les considère et de la façon dont on les considère."²³

Mais les difficultés particulières de relation découlent des problèmes majeurs auxquels l'adolescent se trouve alors confronté, à savoir: la résurgence du conflit oedipien et la masturbation génitale qui s'accompagne d'un sentiment d'inutilité en fonction de l'impossibilité, dans notre culture, de son utilisation immédiate.

En même temps qu'il doit lutter contre ses désirs oedipiens qui suscitent de nouveau beaucoup d'angoisse et d'anxiété, l'adolescent devient la proie d'une remise en question de l'estime de soi, il recherche fébrilement son identité, veut savoir qui il est.

Cette recherche d'identité se traduit entre autre par un fort besoin d'autonomie et d'indépendance. Pour y parvenir,

23. E. Kestemberg, L'identité et l'identification chez les adolescents, dans La psychiatrie de l'enfant, Paris, P.U.F., 1962, vol. V, fascicule 2, p. 448.

il se détache, souvent très brutalement, de ses modèles identificatoires antérieurs qui sont toujours principalement ses parents. Lors de la phase oedipienne, l'identification au père pour le garçon et à la mère pour la fille, avait permis de lutter contre les tendances oedipiennes. Ces mêmes identifications, alors que l'adolescent tente maintenant de conquérir son autonomie, lui apparaissent comme des sources de dépendance qui le rivent à un modèle unique. Il cherche alors plus avidement des substituts dans les personnes qu'il admire: maîtres, sportifs, héros historiques ou mythiques, etc...

Cette recherche d'identité est principalement la cause de cette scission, parfois si brusque et intransigeante, qui s'effectue entre l'adolescent et ses parents ou leur substitut: l'autorité. Cette séparation sera d'autant plus profonde que ses anciens modèles identificatoires s'éloignent trop radicalement de ses nouvelles aspirations, de son idéal du moi. Bref, plus son identification devient difficile face à ses anciens modèles, plus l'adolescent ressent de l'anxiété face à sa propre identité. A ce propos, citons Kestemberg qui nous dit:

"... chaque fois que nous avons pu les observer en profondeur (problèmes des adolescents), il nous a été possible de déceler sous les difficultés identificatoires oedipiennes, une remise en question de la personne même de l'adolescent lui-même, c'est-à-dire une remise en question de son identité."²⁴

24. E. Kestemberg, L'identité et l'identification chez les adolescents, dans La psychiatrie de l'enfant, op. cit., p.466.

Aussi:

"... on retrouve à travers tous les conflits des adolescents cette dimension de l'interrogation anxieuse sur l'identité que renvoient les difficultés identificatoires".²⁵

L'importance qu'acquiert la vie de groupe à cet âge (bande, clubs, ...) et les règles de conformités qui y existent (habillement, langage, ...), traduisent bien la recherche d'identité de l'adolescent (on est semblable, on se reconnaît) et sa recherche de nouvelles identifications (le groupe en tant que groupe - les pairs...) pour palier à celles qu'il doit abandonner.

Le bris d'identification avec les parents n'est jamais radical mais les rapports se teintent dorénavant d'un caractère d'ambivalence plus net et d'une rivalité plus évidente qu'antérieurement.

Dans ses premiers choix amoureux, la jeune fille préfère souvent un homme âgé qui vient reproduire inconsciemment l'image d'un père qui n'est pas totalement abandonné comme objet sexuel lors de cette recrudescence des désirs oedipiens. Elle se sent femme, elle l'est physiquement. Elle se sent capable de séduction et perçoit la nécessité d'être femme pour arriver à son but, celui de posséder un homme. En même temps qu'elle

25. E. Kestemberg, L'identité et l'identification chez les adolescents, dans La psychiatrie de l'enfant, op. cit., p. 449.

s'identifie à sa mère (à un degré moindre que précédemment) et à toutes les femmes qui lui reflètent un aspect quelconque de son idéal du moi, celles-ci sont rivales comme le fut sa mère autrefois.

De même que le garçon veut se sentir homme et en tant que tel s'oppose à son père, à l'autorité, et toute conquête féminine devient pour lui une douce revanche sur son père qui fut autrefois son vainqueur. Derrière cette jeune fille qu'il courtise, il retrouve, sans le savoir, le visage de sa mère.

Nous constatons que le choix de l'objet sexuel à la puberté s'étaye en général sur les modèles parentaux et que conséquemment, tout ce qui vient perturber les relations objectales premières de l'enfance a des suites pour la vie sexuelle adulte.

Pour A. Freud, lors de la puberté, "c'est toute la sexualité infantile qui revient et se renouvelle dans des conditions différentes"²⁶ et c'est une dernière chance, si l'on peut dire, qui est offerte à l'individu de procéder à des réajustements, à des revisions, à des remaniements, pour l'obtention d'un meilleur équilibre. Il en sera ainsi si le milieu le permet et si l'individu n'a pas à lutter contre des problèmes accablants hérités de l'enfance.

26. Anne Freud, citée par Albert Collette dans Introduction à la psychologie dynamique, Coll. de Sociologie générale et Philosophie sociale, Université Libre de Bruxelles, 1968, p. 116.

Ces considérations nous font mieux percevoir que seules des relations objectales stables dans l'enfance et la présence de figures d'identifications attirantes conduisent sûrement l'adolescent à une identité sexuelle irréversiblement prévalente à son propre sexe et à un choix d'objet sexuel judicieux à l'âge adulte.

6. L'adulte

L'âge adulte est habituellement caractérisé comme étant une époque de maturité et de stabilité socio-affective; la personnalité est mieux structurée et l'individu toujours plus conscient de son identité, à savoir de son identité psychosexuelle et de l'ensemble de ses potentialités, de ses ressources, mais aussi de ses limites.

Une personnalité structurée et stable n'implique pas qu'il y ait absence d'évolution, de changement; l'adulte continue à être affecté par les diverses influences de son environnement (internes et externes) et il doit s'y adapter constamment. Ces adaptations sont toutefois moins prononcées et perturbatrices qu'à l'adolescence par exemple, car elles reposent maintenant sur des assises plus stables.

Les identifications continuent, à la fois à des individus, à des modèles, mais aussi à des autorités morales telles l'Eglise, l'armée, un parti politique, etc... Ces identifications,

même si elles sont habituellement inconscientes, n'empêchent pas l'individu qui a acquis une stabilité suffisante, de conserver son indépendance et son autonomie. Chaque nouvelle influence ou identification constitue une facette de son vécu et vient se fusionner à sa dynamique profonde d'où il en résulte un individu qui ne ressemble à personne, qui a son identité propre et "qui pourtant doit son idiosyncratie à une foule de personnes, et en premier lieu à ses parents".²⁷

Les difficultés surgissent lorsque l'individu manquant de structuration, de force du moi, se laisse envahir, submerger par une ou des identifications qui ne sont pas assumées, ce qui hypothèque lourdement son indépendance face à son environnement physique et humain. Il connaît alors des difficultés sérieuses d'identité ne sachant pas très bien qui il est comme par exemple dans la psychose mélancolique.

Pour qu'un individu acquiert cette stabilité caractéristique de l'état d'adulte, nous savons qu'il doit avoir vécu au préalable des relations objectales saines et doit avoir connu des figures d'identification positives qui lui ont permis de se structurer progressivement et d'intégrer les diverses étapes de son développement.

Mais cette personnalité adulte sera d'autant plus "riche

27. R. Marineau, L'identification et le test du dessin d'une personne, op. cit., p. 104.

et individualisée" qu'elle aura connu, surtout lors de l'adolescence, des modèles identificatoires "riches et diversifiés" qu'elle sera parvenue à intégrer.

7. Conclusions

Tout ce cheminement que nous venons d'effectuer à travers les diverses étapes du développement humain nous a permis de focaliser notre attention sur le rôle essentiel dévolu à la dynamique identificatoire au cours de chacune de ces phases.

L'impact des premières identifications primaires découle du fait qu'elles constituent pour l'enfant le premier attachement affectif à une autre personne et que cet attachement devient le prototype de toutes ses relations affectives et amoureuses ultérieures.

Dans l'univers essentiellement émotif de l'enfant régit par le principe du plaisir-déplaisir, la qualité de ces premières relations identificatoires détermine de façon durable sa perception intime du monde²⁸ dans lequel il se trouve plongé et ses premiers modes de réactions face à celui-ci.

28. Fitzhugh Dodson s'exprime ainsi: "The most important thing your baby acquires during this stage of infancy is his basic outlook on life. He is forming, from a baby's point of view, his philosophy of life, his basic feelings about what it means to be alive." Dans How to parent, Signet, New-York, 1971, p. 41.

C'est donc le milieu familial, composé principalement des figures parentales, qui imprègne le plus le développement de l'enfant parce qu'elles constituent les premières et, pendant longtemps, les seules figures identificatoires investies par l'enfant. C'est justement parce que les difficultés d'identification des enfants originent de la famille que la "classe-foyer" pense trouver son efficacité principalement dans la reproduction du contexte familial et de sa dynamique interne.

Dans le cadre du stade phallique et du conflit oedipien, l'enfant effectue un premier choix d'objet sexuel; celui-ci est rendu possible par son développement psycho-sexuel (connaissance des différences anatomiques) mais aussi il est en fonction de son identification à ses parents, l'un comme modèle à imiter et l'autre comme objet à séduire. Des difficultés identificatoires à cette période peuvent perturber ce premier choix d'objet sexuel et biaiser l'évolution de son identité psycho-sexuelle ultérieure.

Sous la menace de castration, l'enfant renonce à ses désirs incestueux grâce au renforcement de l'identification au parent du même sexe et c'est cette prévalence qui vient renforcer les caractères masculins du garçon et les caractères féminins de la fille.

L'impossibilité ici d'accentuer son identification au

parent du même sexe retarde chez l'enfant la résolution de son oedipe et compromet son développement psycho-sexuel ultérieur. La "classe-foyer" aura une importance première en facilitant chez certains enfants la résolution de leur oedipe.

Lors de la période de latence, l'enfant s'ouvre au monde extérieur et vit une période intense de socialisation. Il diversifie ses identifications à ses pairs, à ses maîtres, à des héros, etc..., ce qui a pour effet de lui permettre pour la première fois de prendre une certaine distance face aux modèles parentaux. Si ceux-ci sont négatifs, une première opportunité lui est offerte d'y suppléer, mais comme nous l'avons vu, ça ne sera pas sans engendrer un fort conflit.

Les préoccupations premières de l'adolescent découlent surtout d'une recherche d'identité; il cherche à savoir qui il est à ses propres yeux, mais aussi à ceux d'autrui. Il tente d'obtenir plus d'autonomie et recherche d'autres horizons. Le contexte familial semble restreignant et l'adolescent vit intensément la vie de groupe cherchant de toutes parts les modèles identificatoires qui correspondent à ses nouveaux idéaux.

Mais grâce à ces multiples influences extérieures, il s'enrichit progressivement et prend de plus en plus de distanciation et d'objectivité face aux modèles parentaux. Les identifications effectuées depuis la période de latence, le guide dans son nouveau choix d'objet sexuel qui est ici beaucoup plus définitif.

Les identifications continuent à enrichir la personnalité de l'adulte mais, en raison de la stabilité acquise, il risque moins de se laisser envahir totalement par celles-ci; il est plus conscient de son identité propre. Rappelons que cette identité provient de l'intégration harmonieuse de tous ces "modèles pris en soi" et nous constatons que c'est avec raison que Laplanche et Pontalis²⁹ affirment que c'est à travers les identifications que la personnalité se constitue et se différencie.

Après avoir étudié le rôle de l'identification et divers facteurs qui facilitent l'identification positive dans le développement dit "normal" de la personnalité, nous sommes plus aptes maintenant à aborder la nature des difficultés d'identification, ses diverses origines et ses conséquences chez l'enfant.

Nous pourrions alors avoir une connaissance plus précise des caractéristiques de la population à laquelle s'adresse la "classe-foyer" et aussi des moyens à mettre en oeuvre pour favoriser la résolution des difficultés identificatoires.

29. J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Vocabulaire de la psychanalyse, op. cit., p. 187; au mot identification.

CHAPITRE TROISIEME

LES DIFFICULTES D'IDENTIFICATION CHEZ L'ENFANT

Dans les chapitres précédents, nos efforts ont porté sur la compréhension de la nature de la dynamique identificatoire et de son action dans le développement dit "normal" de la personnalité. Nous devons maintenant tenter de mieux comprendre la population à laquelle s'adresse la "classe-foyer" soit, principalement, les enfants présentant des difficultés d'identification.¹ Nous serons plus en mesure par la suite de présenter les diverses modalités de structuration et de mise en application de ce type de classe.

Mais pour en arriver à préciser qui sont les enfants présentant des difficultés d'identification et susceptibles d'être orientés vers la "classe-foyer", il nous semble nécessaire auparavant d'explicitier certaines notions telles le concept de normalité, l'identification-processus et l'identification

1. Nous indiquerons ultérieurement qu'il serait souhaitable d'intégrer à la "classe-foyer" des enfants ne connaissant pas principalement des difficultés d'identification mais pouvant bénéficier grandement de ce type de classe.

résultante, l'identité psycho-sexuelle et les comportements sexuels.

En utilisant ces diverses notions, nous serons plus en mesure par la suite de déterminer ce qu'il faut entendre par des difficultés d'identification et quelles sont les principales caractéristiques communes que nous devrions rencontrer chez les enfants de la "classe-foyer".

Nous terminerons ce chapitre en développant les thèmes suivants: les facteurs facilitant l'identification de l'enfant au parent du même sexe, les origines des difficultés d'identification, les conséquences de la non-résolution du conflit oedipien sur le développement psycho-sexuel et le rôle de l'entrée scolaire dans l'émergence des difficultés d'identification.

1. Le concept de normalité

Circonscrire la notion de normalité serait une tâche complexe qui apporterait trop d'extension au présent travail; bornons-nous à apporter quelques précisions susceptibles d'éclairer notre propos sur les difficultés d'identification.²

Commençons par préciser qu'avec Offer et Sabshin nous

2. Pour plus de précision sur cette notion, le lecteur pourra consulter avantageusement le volume de Daniel Offer et Melvin Sabshin, Normality, Basic Books Inc., 1966, pp. 1-253.

concevons la normalité "as that harmonious and optimal blending of the diverse elements of the mental apparatus that culminates in optimal functioning or "self-actualization"."³

Pour certains auteurs psychanalystes, tels Freud et Jones, la normalité constitue un idéal impossible à atteindre; c'est une utopie. Freud en particulier en arrive à cette conclusion principalement à la suite de la constatation de l'universalité des conflits inconscients telle que reflétée dans le processus du rêve. En fait, pour lui: "all men are at least partly neurotic".⁴

Mais ce qui importe pour chaque individu, c'est de parvenir à une normalité que l'on pourrait qualifier de "fonctionnelle".

Dans la réalité vécue par chaque individu, il est difficile, voire même impossible, de rencontrer réunies toutes les conditions conduisant à un développement optimum de la personnalité. Même si les différences individuelles peuvent être considérables, chacun a ses propres limitations physiques et psychologiques, ses craintes, ses angoisses, son anxiété.

Ce qui est essentiel, c'est que chaque individu parvienne à un degré de développement, d'intégration, de "normalité" qui

3. D. Offer et M. Sabshin, Normality, op. cit., p. 102.

4. Ibidem, p. 20.

lui permette de fonctionner adéquatement malgré les diverses pressions internes et externes qu'il subit inévitablement. Chacun développe ses propres mécanismes de défense, ses modes de réactions privilégiés qui lui permettent de maintenir un équilibre dynamique en contrant les diverses pressions qui l'assaillent sans toutefois accaparer toute son énergie. En réalité, même le névrosé est à la recherche d'une normalité "fonctionnelle" par sa maladie qui lui permet de supporter son anxiété. La déviation devient pathologique "à partir du moment où elle fait souffrir soit le sujet lui-même, soit la société".⁵

C'est surtout dans la mesure où les mécanismes de défense adoptés par un sujet pour contrôler son anxiété et son angoisse sont inadéquats que celui-ci ne parvient pas à maintenir un équilibre "fonctionnel" lui permettant de demeurer suffisamment adapté à la société.

Nous savons que tout mécanisme de défense est adopté par un sujet essentiellement pour se protéger de son anxiété et de son angoisse. A ce propos, citons Anna Freud:

"... la mise en branle des processus de défense est due à l'angoisse que ressent le moi tantôt devant les menaces de l'extérieur, tantôt devant le surmoi".⁶

5. J. Delay et P. Pichot, Abrégé de psychologie, Paris, Masson et Cie, 1969, p. 28.

6. Anna Freud, Le moi et les mécanismes de défense, Bibliothèque de psychanalyse, Paris, P.U.F., 1949, p. 55.

Chez les enfants présentant des difficultés d'identification, nous verrons que cette anxiété découle en grande partie de la perception, surtout inconsciente, de la non-concordance de leur identité psycho-sexuelle et de leur identité biologique.

Chez deux enfants connaissant sensiblement les mêmes difficultés identificatoires, les deux peuvent ne pas parvenir à un même degré de normalité "fonctionnelle".

L'un, en raison d'un moi plus fort, d'une personnalité plus structurée, parviendra à maintenir son anxiété à un niveau relativement bas et pourra très bien composer avec la réalité; c'est ainsi par exemple qu'un garçon, par formation réactionnelle, pour réagir à des tendances féminines inconscientes, développera des comportements sexués très masculins (agressif, batailleur, sportif, etc...) ou plus tard, à l'adolescence, il s'orientera vers des carrières où ses caractéristiques féminisantes seront plus socialement acceptables (coiffeur, artiste, etc...).

L'autre, par contre, en raison possiblement d'un surmoi trop fort engendrant beaucoup de culpabilité, se laissera envahir par son anxiété et l'investissement énergétique requis pour s'en protéger sera trop considérable pour lui permettre de fonctionner adéquatement, spécialement au niveau des apprentissages scolaires.

Signalons ici que cette anxiété peut être d'origine plus spécifiquement endogène ou exogène; elle est endogène si elle provient surtout de l'individu lui-même ou exogène si elle découle principalement des pressions sociales. Il peut arriver en effet qu'un individu ne connaisse pas une forte anxiété malgré des comportements sexuels très inadéquats mais que ce soit alors la société, par sa réprobation, qui suscite chez l'individu une forte anxiété perturbatrice.

Rappelons que le concept de normalité, principalement celui de normalité idéale, est étroitement dépendant du contexte socio-culturel dans lequel évolue l'individu. C'est ainsi qu'un comportement réprouvé dans une culture donnée est accepté dans une autre; de même, un comportement inacceptable aujourd'hui sera peut-être considéré comme "normal" dans le futur. Money-Kyrle s'exprime ainsi: "Some people whom every clinician would class as ill would have to be **classed** as normal in some societies."⁷

Mais en raison de l'importance du contexte social tant dans l'acquisition que dans la sanction des comportements sexuels, nous retrouvons le plus souvent l'imbrication des deux sources d'anxiété chez un même individu.

7. D. Offer et M. Sabshin, Normality, op. cit., p. 103.

Nous avons précisé antérieurement que cette anxiété qui perturbe l'individu connaissant des difficultés d'identification découle de la perception inconsciente de la non-concordance entre l'identité psycho-sexuelle et l'identité biologique. Or, l'identité psycho-sexuelle traduit la résultante identificatoire d'un sujet à un moment donné de son développement. Avant d'élaborer ce que nous entendons par identité psycho-sexuelle, il importe d'établir brièvement la distinction entre identification-processus et identification-résultante.

2. Identification-processus et identification-résultante

Par l'identification-processus, il faut entendre l'"histoire" du processus identificatoire, c'est-à-dire des dynamiques en cause dans l'assimilation par le sujet d'un aspect, d'une propriété ou d'un attribut du modèle. Nous pouvons envisager l'étude de l'évolution de l'identification au père par exemple ou, d'une façon plus globale, considérer l'"histoire" de l'évolution des identifications aux figures familiales (père, mère, frère, soeur, etc...).

Lorsque nous parlons de l'identification-résultante, nous nous référons au résultat de l'action conjuguée de plusieurs identifications; ce résultat correspond à la qualité identificatoire d'un sujet, enfant ou adulte, à un moment de

sa vie. Toute nouvelle identification (processus) transforme en partie le sujet d'où chaque fois un nouveau résultat identificatoire. Mais rappelons qu'à mesure que la personnalité se développe, elle se stabilise et les nouvelles identifications ont moins d'impact sur la résultante-identificatoire, sur la qualité identificatoire du sujet adulte.

Bref, l'identification-processus doit être envisagée comme l'"action" conduisant à l'identification-résultante qui est un "état"⁸ à un moment précis du devenir d'un individu.

C'est à partir de cet état identificatoire qu'un individu perçoit sa qualité identificatoire, c'est-à-dire perçoit son identité psycho-sexuelle.

Rappelons de nouveau que l'identification-processus qui est l'action inconsciente d'assimiler un aspect, propriété ou attribut quelconque d'un modèle, n'a pas de connotation bonne ou mauvaise en soi; c'est au niveau de sa conséquence, c'est-à-dire de la transformation que subit le sujet, du nouveau résultat identificatoire qui en découle, que toute identification acquiert un impact plus ou moins favorable à l'équilibre d'un individu. De plus, c'est un ensemble d'identifications allant dans une même direction et non pas une identification isolée,

8. René Marineau, L'identification et le test du dessin d'une personne, Thèse de doctorat présentée à l'Université de Paris, France, 1972, p. 86.

qui peut avoir une influence significative sur le développement identificatoire d'un sujet.

L'investigation au niveau de l'"histoire" du processus identificatoire nous permet de retracer l'étiologie de l'"état" identificatoire d'un sujet, de son identité psycho-sexuelle actuelle.

A partir des diverses considérations précédentes portant sur les concepts de normalité, de processus-identificatoire et de résultante-identificatoire, nous pouvons maintenant tenter de cerner la signification de notre concept de base d'identité psycho-sexuelle pour en arriver éventuellement à mieux saisir ce qu'il faut entendre par des difficultés d'identification.

3. L'identité psycho-sexuelle

A mesure qu'une personne évolue, tant sur le plan physique que psychologique, elle prend de plus en plus conscience de son individualité; elle se perçoit graduellement comme étant une entité unique ayant des caractéristiques qui lui sont propres, c'est-à-dire des particularités physiques, des traits de caractère, des potentialités et des limitations. Peu à peu, elle se situe par rapport à elle-même (en fonction de ce qu'elle est effectivement et de ce qu'elle voudrait être), et par rapport à autrui. Tout ce mouvement d'auto-perception et

d'auto-évaluation conduit à une plus grande conscientisation de son "identité".

Cette vision globale qu'une personne acquiert d'elle-même, de son identité, est en grande partie subjective et peut correspondre plus ou moins à la réalité mais elle influence constamment son développement et ses modes de réactions face à elle-même et face à autrui. Le degré d'exactitude et de profondeur auquel chacun parvient dans la connaissance de soi peut varier grandement d'un individu à un autre et dépend de multiples facteurs tels la capacité d'introspection, la qualité et la quantité des expériences vécues, etc... Cette perception de soi-même est aussi constamment influencée par les réactions provoquées par nos interactions avec autrui.

Si dans le cadre de ce chapitre nous employons l'expression "identité psycho-sexuelle" de préférence à l'expression "identité sexuelle", c'est pour mieux faire ressortir la distinction entre l'identité sexuelle psychologique qui peut parfois différer de l'identité biologique. Mais en réalité l'identité psycho-sexuelle n'est que l'une des composantes extrêmement importantes composant un tout plus vaste appelé "identité" ou "self-concept".

Nous pouvons expliciter ce que nous entendons par identité psycho-sexuelle en disant que c'est la perception qu'un sujet acquiert de son propre degré de masculinité ou de féminité.

Cette identité psycho-sexuelle correspond à l'état identificatoire (résultante identificatoire) d'un sujet à un moment du développement total de sa personnalité. Tout comme cet état identificatoire, l'identité psycho-sexuelle n'est pas statique car toute nouvelle identification vient modifier cette résultante, donc l'identité psycho-sexuelle qui en découle. Mais retenons que l'identité psycho-sexuelle, tout comme l'identité globale, devient de plus en plus fixée à mesure que la personnalité se structure et se stabilise.

L'une des caractéristiques les plus fondamentale de tout être humain c'est son appartenance à un sexe biologique déterminé. Dès la naissance, le développement psycho-sexuel est indissolublement lié au développement total de la personnalité et la qualité identificatoire d'un sujet à chaque moment de sa vie contribue pour beaucoup dans sa façon d'être, d'agir et de penser.

Le développement psycho-sexuel s'appuie sur des données physiologiques, héréditaires et psychologiques, mais dépend aussi très étroitement du contexte familial dans lequel évolue tout individu.

L'exemple des intersexuels nous indique très clairement l'importance de l'environnement sur le développement psycho-sexuel:

"Nous avons pu confirmer la primauté des facteurs d'environnement dans la détermination psycho-sexuelle des ambigus... [...]. Certes le rôle des facteurs biologiques est essentiel mais il est flagrant qu'il peut être submergé par l'ensemble des comportements et des conduites déclenchées chez la mère dès la naissance de son enfant à l'annonce du sexe et à la vue des organes génitaux, puis organisés dans la relation primitive. Il en résulte que l'enfant se constitue dans son identité sexuelle dès la deuxième année de sa vie. Dans l'évolution ultérieure vers l'organisation progressive de la libido dans le sens masculin ou féminin, depuis le stade phallique jusqu'à l'adolescence, le rôle de l'environnement familial et social continue à prévaloir sur tout autre facteur, y compris l'expérience directe de la conformation génitale, si importante soit-elle."⁹

Si l'environnement acquiert un tel impact sur le développement psycho-sexuel, c'est que pendant plusieurs années l'enfant puise presque exclusivement toutes ses identifications auprès des personnes qui gravitent autour de lui dans le cadre restreint du milieu familial. Par ailleurs, nous savons que la personnalité "se constitue et se différencie" par une série d'identifications, ce qui implique que ces modèles identificatoires ont une grande responsabilité dans la qualité identificatoire ou dans l'identité psycho-sexuelle future d'une personne.

A mesure que s'effectue son développement, l'enfant prend de plus en plus conscience de son appartenance à l'un ou l'autre sexe, de sa masculinité ou de sa féminité. Déjà vers l'âge

9. Léon Kreisler, Les interactions familiales dans les conditions de l'intersexualité avec ambiguïté génitale, dans Revue de Neuropsychiatrie infantile, 1972, 20 (1), p. 30.

de trois ans¹⁰, l'enfant peut dire à quel sexe il appartient mais sans toutefois se baser sur les différences sexuelles anatomiques qu'il ne connaît pas encore. C'est vers l'âge de cinq-six ans, lorsque se produit la résolution de l'Oedipe que s'établit réellement la dichotomie masculin-féminin. C'est surtout à partir de ce moment que l'enfant peut parvenir à percevoir inconsciemment son propre degré de masculinité ou de féminité.

Cette perception qu'un individu acquiert de son degré de masculinité ou de féminité est aussi en grande partie subjective. En effet, il peut arriver par exemple qu'un individu présente tous les comportements sexuels indiquant une identification prévalente à son propre sexe, mais que celui-ci, en raison de la représentation qu'il se fait des critères de la masculinité, ne se sente pas pleinement homme. L'inverse est vrai aussi et cette perception subjective nous la retrouvons d'ailleurs chez autrui dans leur perception de notre propre qualité identificatoire.

Mais il existe des critères qui permettent d'objectiver en partie notre propre identité psycho-sexuelle et celle d'autrui; ce sont les comportements sexuels qui traduisent, dans une certaine mesure, la qualité identificatoire d'un sujet. Développons brièvement ce concept avant de proposer ce que nous

10. Les étapes et les modalités du développement psycho-sexuel peuvent être influencées par le contexte culturel dans lequel évolue l'enfant.

entendons par des difficultés d'identification.

4. Les comportements sexuels

Il faut entendre par comportements sexuels les comportements plus spécifiquement reliés à l'appartenance biologique à l'un ou l'autre sexe. C'est l'ensemble des actions, des intérêts et des attitudes que l'enfant adopte et intériorise progressivement, et qui lui permettent peu à peu de se situer face à son propre sexe. Ceci correspond à ce que Kagan appelle "sex role standard" et définit ainsi:

"A sex role standard refers to a learned association between selected attributes, behaviors, and attitudes, on one hand, and the concept of male and female, on the other. In effect, a sex role standard summarizes the culturally approved characteristics for males and females."¹¹

Cette définition nous indique clairement que la société a des attentes très précises relativement aux comportements associés à l'un ou l'autre sexe. C'est ainsi par exemple que les pressions éducatives et sociales tendent à inhiber chez la fille les comportements agressifs alors que ceux-ci sont permis, voire même encouragés chez le garçon. De même, l'on trouve normal chez la fille les manifestations de dépendance, de

11. Jerome Kagan, Acquisition and Significance of Sex Typing and Sex Role Identity, dans Review of Child Development Research, vol. 1, 1964, p. 138.

passivité et de conformité alors qu'elles sont réproouvées chez le garçon.

Ces comportements sexués correspondent aussi à des attitudes, à des intérêts plus typiquement masculins ou féminins et sont acquis très tôt principalement par le biais des identifications qui permettent d'assimiler diverses caractéristiques des figures parentales dont celles de la masculinité ou de la féminité.

Certaines études démontrent que très tôt, pratiquement dès la naissance, les parents ont des comportements différents selon le sexe de leur enfant; déjà ces premières attentes dirigent l'enfant dans l'apprentissage et l'adoption des comportements sexués adaptés à son sexe. L'exemple que nous avons donné antérieurement sur l'impact des attitudes parentales dans le développement psycho-sexuel des intersexuels s'applique bien aussi au niveau de l'acquisition des comportements sexués qui extériorisent la qualité identificatoire d'un sujet.

Mais précisons ici que l'acquisition de ces comportements, de ces attitudes requises chez l'un et l'autre **sexes**, s'appuie en partie aussi sur des données physiologiques et héréditaires et ne découle pas exclusivement des attitudes familiales et des pressions sociales.

En effet, tout le développement de l'enfant s'effectue à l'origine à partir d'un substratum physiologique de base

composé principalement d'une bisexualité constitutionnelle dont il a déjà été question et de prédispositions héréditaires (équilibre hormonal, type physique, etc...) spécifiques pour chaque individu.

C'est pourquoi un garçon au type physique athlétique et un autre au physique frêle ne chercheront pas à se valoriser, à développer des habiletés dans les mêmes sphères d'activités; l'un pourra mettre l'emphasis sur les activités physiques violentes alors que l'autre les fuiera. Comme l'agressivité et l'activité physique intense sont des caractéristiques masculines très valorisées, nous voyons comment les types d'activités adoptés selon le potentiel physique de chacun (potentiel héréditaire) peuvent influencer sur le développement des comportements sexuels et sur la perception que l'enfant acquiert de sa propre masculinité ou féminité.

Insistons de nouveau sur le fait que c'est habituellement le milieu familial qui imprègne le plus le développement total de la personnalité de l'enfant; c'est dans son cadre que s'effectue le développement psycho-sexuel et que s'acquièrent les comportements sexuels qui traduisent la qualité identificatoire par le biais du processus identificatoire et des pressions sociales.

Mais précisons bien ici que l'acquisition des comportements sexuels ne s'effectue pas uniquement par une identification

au modèle qui entraîne alors une adoption des comportements sexuels manifestés par celui-ci. Le sujet peut s'identifier au désir du modèle. C'est ainsi qu'un père aux fortes tendances féminines peut désirer un garçon bien viril et que celui-ci, par identification inconsciente au désir du père, peut alors acquérir des comportements sexuels bien adaptés à son sexe mais non présents chez le modèle.

Nous venons d'indiquer à plusieurs reprises que les comportements sexuels sont les manifestations concrètes des attitudes et des intérêts d'un sujet en tant qu'être sexué. Ses comportements sexuels traduisent donc sa qualité identificatoire, son identité psycho-sexuelle. Habituellement, il y a concordance entre l'identité psycho-sexuelle profonde d'un sujet et son identité biologique. Mais il n'en est pas toujours ainsi, car il peut arriver que les comportements sexuels ne traduisent pas fidèlement l'identité psycho-sexuelle profonde d'une personne.

Nous avons déjà signalé qu'un homme peut présenter un ensemble de comportements masculins bien adaptés et ne pas se percevoir lui-même comme étant très masculin. De même, un individu peut connaître une forte ambivalence psycho-sexuelle en raison de fortes tendances masculines mais, au cours de son développement, dans sa recherche d'une normalité "fonctionnelle" il a adopté des comportements sexuels (sex role adoption) pour s'adapter à la réalité et pour réduire l'anxiété créée par les

pressions éducatives et sociales.¹² Citons en exemple un homme qui s'adonne à l'haltérophilie pour présenter une apparence physique très masculine, très virile, en réaction à de fortes tendances féminines.

Il apparaît donc extrêmement important de ne pas se fier uniquement sur le comportement manifeste d'un individu pour connaître sa qualité identificatoire. Laplanche et Pontalis ont raison lorsqu'ils nous disent:

"D'une façon générale, ce qui est décisif dans l'appréciation d'une conduite par rapport au couple masculinité-féminité, ce sont les fantasmes sous-jacents..."¹³

Répetons de nouveau que la société a des attentes très précises face aux comportements sexuels manifestés par l'un ou l'autre sexe et que malgré une certaine flexibilité il existe un seuil de tolérance au-delà duquel certains comportements ne sont pas acceptés et qui sont alors considérés comme marginaux ou pathologiques. L'individu qui manifeste ces comportements jugés "inappropriés" subit alors une forte pression sociale susceptible d'engendrer beaucoup d'anxiété et d'angoisse. Nous verrons subséquemment que c'est principalement lors de son entrée dans le monde scolaire que l'enfant commence surtout à connaître et à subir cette pression sociale susceptible de

12. Pour plus d'information sur cette notion, le lecteur se référera avantageusement à l'ouvrage suivant: David B. Lynn, Parental and Sex-Role Identification, Mc Cutrham Publishing Corporation, U.S.A., 1969, pp. 1-131.

13. J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Vocabulaire de la psychanalyse, Paris, P.U.F., 1967, p. 230.

faire émerger des difficultés identificatoires qui étaient jusqu'alors latentes.

A partir des données que nous venons de recueillir, nous saisissons mieux la nature d'un modèle identificatoire dans la "classe-foyer" qui est celui qui doit présenter les comportements sexués adaptés à son sexe et que ceux-ci doivent correspondre à son identité psycho-sexuelle profonde.

Dans le cadre de la "classe-foyer" qui se veut un milieu thérapeutique, il apparaît essentiel que les professeurs qui constituent les agents thérapeutiques ayant le plus d'impact auprès des enfants, soient véritablement des modèles identificatoires pour favoriser chez les enfants une identification prévalente à leur propre sexe et éviter ainsi qu'un professeur masculin, par exemple, ayant inconsciemment des composantes féminines prononcées encourage, par le jeu des identifications inconscientes, les tendances féminines déjà trop accentuées chez un garçon.

A la suite de notre effort de réflexion sur les différents concepts que nous venons de voir (normalité, identification-processus et identification-résultante, identité psycho-sexuelle et comportements sexués), nous sommes plus en mesure maintenant de cerner ce que nous entendons par des difficultés d'identification.

5. Que faut-il entendre par des difficultés d'identification?

Nous avons indiqué antérieurement que toute déviation devient pathologique "à partir du moment où elle fait souffrir soit le sujet lui-même, soit la société".¹⁴ C'est à partir de cette affirmation que nous proposons qu'un sujet connaît des difficultés d'identification dans la mesure où son identité psycho-sexuelle est source de souffrance soit pour lui-même ou soit pour la société.

L'identité psycho-sexuelle est source de perturbation si elle engendre chez un individu une trop forte anxiété et que celui-ci ne peut développer les mécanismes de défense adéquats pour la contenir à un niveau acceptable et ainsi parvenir à une normalité "fonctionnelle".

L'anxiété ou l'angoisse¹⁵ est une réaction associée à la frustration et à l'insécurité que celle-ci provoque. Selon Freud:

"Pas de trauma sans sentiment d'impuissance, réel ou évoquée. Pas de sentiment d'impuissance sans sentiment de danger. Il suit que l'angoisse consiste en une réaction du moi à un ensemble d'excitations exogènes ou endogènes: d'une part pour empêcher que la situation ne devienne cette fois-ci traumatique; d'autre part pour que d'utiles mesures de défense soient prises en temps voulu."¹⁶

14. J. Delay et P. Pichot, Abrégé de psychologie, op. cit., p. 28.

15. Dans le cadre du présent travail, nous n'établissons pas de différence terminologique fondamentale entre les termes "anxiété" et "angoisse".

16. S. Freud cité par C. Odier dans L'angoisse et la pensée magique, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1947, p. 37.

Mais d'où proviennent ces frustrations, sources d'anxiété et d'angoisse, chez l'enfant présentant des difficultés d'identification?

Jusqu'à l'âge de cinq ans environ, les frustrations de l'enfant, en relation avec sa qualité identificatoire, sont surtout d'origine exogène et découlent essentiellement de son milieu familial et/ou de son environnement social immédiat. C'est face aux attitudes, aux intérêts et aux comportements que manifeste l'enfant et qui ne correspondent pas aux attentes sociales que celui-ci est sujet à des frustrations, c'est-à-dire à des pressions sociales, à des railleries, à une certaine exclusion, etc...

Le degré d'anxiété qui découle des frustrations subies par l'enfant est en étroite relation avec l'importance des déviations manifestées¹⁷ et surtout avec le degré d'acceptation ou de tolérance du milieu familial. Jusqu'au moment de son entrée scolaire, l'enfant est surtout confiné au milieu familial et la confrontation avec des enfants de son âge n'est pas très intense et continue. C'est pourquoi le degré d'anxiété de l'enfant pendant la période pré-scolaire dépend surtout du degré de tolérance du milieu familial et de leur propre perception subjective de la qualité identificatoire de leur enfant.

17. N'oublions pas que la perception par les parents de la qualité identificatoire de leur enfant est en partie subjective et peut ne pas correspondre pleinement à la réalité.

Signalons bien par ailleurs que le degré d'anxiété ressenti par un enfant à la suite d'une frustration dépend aussi de sa propre tolérance à la frustration. En effet:

"De même qu'il existe une tolérance à la frustration, l'anxiété peut être plus ou moins bien supportée. Certains individus la supportent mieux que d'autres, soit qu'ils possèdent des mécanismes de défense qui la réduisent efficacement, soit que leur résistance à la frustration empêche l'anxiété de se développer et d'atteindre un degré difficilement supportable."¹⁸

Avec le début de la scolarité obligatoire, l'enfant est soudainement confronté avec des enfants de son âge et avec des adultes qui peuvent devenir autant de nouvelles sources de frustration par leurs réactions à ses comportements inappropriés.¹⁹ De plus, jusqu'à ce moment, les sources de frustrations étaient presque exclusivement externes mais, vers l'âge de cinq ans, avec la formation progressive du surmoi, apparaît l'angoisse secondaire ou morale, source possible de frustration endogène, c'est-à-dire émanant du sujet lui-même. L'enfant doit alors composer ou rechercher une normalité "fonctionnelle" en tentant de ne pas se laisser submerger par cette anxiété qui peut maintenant découler de frustrations originant tant de l'intérieur que de l'extérieur de lui-même.

C'est lorsqu'il y a perception d'une discordance réelle

18. Albert Collette, Introduction à la psychologie dynamique, Coll. de sociologie générale et de philosophie sociale, Université Libre de Bruxelles, 1968, p. 218.

19. Nous développerons cet aspect plus à fond dans une section subséquente du présent chapitre.

ou subjective entre l'identité psycho-sexuelle (résultante identificatoire) et l'identité sexuelle biologique qu'un individu risque d'être envahi par une anxiété perturbatrice.

Répetons qu'habituellement il y a une nette concordance entre l'identité sexuelle psychologique et l'identité sexuelle biologique mais, pour diverses raisons que nous verrons dans une partie subséquente, ce n'est pas toujours le cas.

Très tôt (vers trois ans) l'enfant présente des comportements, des attitudes et des intérêts qui peuvent ne pas correspondre aux attentes que l'on se fait d'un garçon ou d'une fille (par exemple le garçon qui préfère jouer à la poupée avec les fillettes, qui veut "faire" la maman, qui évite tout jeu violent, etc...). L'anxiété que l'enfant ressentira face à ses comportements inappropriés dépendra des frustrations qu'il subira du milieu environnant et principalement du milieu familial.

Si le degré d'anxiété atteint un niveau déplaisant pour le sujet, celui-ci développera inconsciemment des mécanismes de protection pour tenter de contenir cette anxiété à son niveau minimum et pour parvenir à une normalité "fonctionnelle" c'est-à-dire à un équilibre qui laisse suffisamment d'énergie disponible pour continuer son développement et pour continuer à composer avec la réalité.

Mais les succès seront divers dans cette recherche

d'équilibre. Pour certaines raisons (moi plus fort, seuil de frustration plus élevé, type physique, traits de personnalité, etc...), plusieurs réussiront, soit en adoptant des comportements socialement acceptables et/ou soit en développant des habiletés sociales ou autres qui leur permettront une intégration sociale valable tout en maintenant leur degré d'anxiété à un niveau acceptable. D'autres, par contre, en raison de divers facteurs (moi plus faible, seuil de frustration bas, immaturité, milieu familial, etc...), utiliseront des mécanismes de défense moins appropriés tels la régression, la négation ou le retrait et parviendront difficilement à contenir leur anxiété et à se développer harmonieusement car il y a toujours une intrication constante entre le développement psycho-sexuel et le développement total de la personnalité.

Mais que veut-on signifier plus précisément par l'affirmation que toute déviation devient pathologique "à partir du moment où elle fait souffrir soit le sujet lui-même ou soit la société?"²⁰

Quelle que soit l'origine des frustrations (interne et/ou externe) engendrant de l'anxiété chez un sujet, les conséquences en sont pathologiques en autant que celui-ci en souffre, c'est-à-dire en autant qu'il en est affecté dans son développement et, par conséquent, qu'il est affecté dans sa capacité de

20. J. Delay et P. Pichot, Abrégé de psychologie, op. cit., p. 28.

faire face à diverses situations qui se présentent à lui.

L'identité psycho-sexuelle d'un enfant sera pathologique si, pour se protéger de l'anxiété engendrée par les frustrations qui en découle, celui-ci développe des mécanismes de défense, des modes de comportement inappropriés et qu'il ne peut alors répondre adéquatement aux exigences du milieu.

Chez l'enfant d'âge scolaire, les principales exigences auxquelles il doit faire face sont d'ordre social et scolaire: il doit pouvoir fonctionner au sein d'un groupe et effectuer les apprentissages scolaires requis.

L'identité psycho-sexuelle sera aussi pathologique si elle fait souffrir la société c'est-à-dire si celle-ci ne peut tolérer la trop grande marginalité d'un individu. L'homme est un être essentiellement social et toute réprobation de la société l'affecte grandement.

Habituellement, l'anxiété que ressent un individu provient à la fois de sa propre perception de son inadéquacité psycho-sexuelle et des réactions d'autrui (après l'instauration du surmoi). Ce n'est que très exceptionnellement que la désapprobation sociale (objective ou subjective) ne suscite pas d'anxiété chez un sujet car l'acceptation sociale compte pour beaucoup dans la perception qu'un sujet acquiert de lui-même. A ce propos, signalons que:

"Chez tous les individus, dès l'enfance et plus encore à l'âge adulte, une des sources les plus fréquentes de l'anxiété doit être recherchée dans la dévalorisation, la perte de prestige, la crainte de se voir diminué à ses propres yeux et à ceux d'autrui."²¹

A partir de ces diverses informations, nous envisageons que les enfants qui seront référés pour la "classe-foyer" seront ceux qui ne pourront fonctionner adéquatement dans le milieu scolaire régulier et dont les difficultés originent principalement d'une identité psycho-sexuelle, source de frustrations et d'anxiété.

Mais comment se manifestent ou se traduisent ces problèmes identificatoires en particulier chez l'enfant d'âge scolaire?

Il s'avère difficile de présenter un tableau clinique pouvant correspondre à l'ensemble des enfants présentant des difficultés d'identification. Limitons-nous aux enfants susceptibles d'être référés pour la "classe-foyer", donc ceux qui ne pourront pas évoluer dans les classes régulières parce que leur trop forte anxiété ou les mécanismes de défense utilisés pour contrer cette anxiété, ne leur permettent pas de parvenir à une normalité "fonctionnelle".

Mais quelles seraient les principales caractéristiques communes que nous pourrions rencontrer chez ces enfants?

21. A. Collette, Introduction à la psychologie dynamique, op. cit., p. 220.

En premier lieu, nous devrions rencontrer chez ces enfants beaucoup d'insécurité émotionnelle et d'anxiété découlant des frustrations suscitées par leur qualité identificatoire. Le taux d'anxiété est fort élevé et constant, surtout que les mécanismes de défense mis en oeuvre pour la contenir sont en partie inefficaces et engendrent alors de nouvelles difficultés à l'enfant. Par exemple, l'enfant qui se protège de la frustration et qui réagit par un mécanisme de retrait ou d'isolation, souffre de l'isolement dans lequel il se retrouve.

De façon assez constante aussi nous devrions rencontrer chez ces enfants, quoique à des degrés très divers, une inadéquation au niveau des comportements sexuels, des attitudes et des intérêts manifestés. Mais rappelons de nouveau que la perception de la qualité identificatoire est subjective et même l'enfant peut, tout en présentant des comportements appropriés, ne pas se sentir adéquat. C'est ainsi qu'un père, par exemple, peut être trop exigeant à propos des manifestations de virilité qu'il attend de son jeune garçon et, à la moindre frayeur ou face à tout manque d'affirmation ou d'agressivité de la part de celui-ci, il le traite de "fillette".

L'ambivalence serait aussi une caractéristique commune chez les personnes présentant des difficultés d'identification et principalement au niveau des enfants d'âge scolaire. Cette ambivalence découle principalement de l'inexistence d'une prévalence au niveau de l'orientation psycho-sexuelle surtout chez

l'enfant, et de l'effort constant pour concilier ses propres tendances aux exigences du milieu social.

En dernier lieu, nous retrouvons chez ces enfants une identification prévalente à des personnes du sexe opposé ou à des personnes du même sexe biologique mais qui présentent de fortes composantes psycho-sexuelles de l'autre sexe. C'est surtout par le biais des identifications que s'effectue le développement total de l'enfant et, entre autre, de son développement psycho-sexuel même s'il ne faut pas négliger les facteurs physiologiques héréditaires.

Ce sont là, il nous semble, les caractéristiques les plus communes aux enfants présentant des difficultés d'identification; mais n'oublions pas que les réactions à ces difficultés peuvent être multiples selon les caractéristiques de chaque enfant d'où l'impossibilité d'établir un tableau clinique précis et rigide.

Nous venons de préciser qui sont les enfants qui présentent des difficultés d'identification et comment ces difficultés se manifestent au niveau de la personnalité; voyons maintenant quelles sont les principales causes de ces difficultés identificatoires mais, auparavant, déterminons brièvement les principaux facteurs qui facilitent l'identification au parent du même sexe.

6. Facteurs facilitant l'identification au parent du même sexe

Depuis quelques années, diverses études ont eu pour objet de cerner les conditions facilitant chez l'enfant une forte identification au parent du même sexe; les résultats convergent à faire ressortir deux caractéristiques principales que le sujet doit retrouver chez le modèle: l'"attention" (nurturance) et la "dominance" (power).

Citons le texte suivant:

"The parental behaviors most closely tied to early masculinity-femininity development include nurture and dominance (power). In general, the stronger these qualities in the liked-sexed parent, the more appropriately sex-typed the child."²²

Par l'"attention", nous entendons que le parent doit être gratifiant, c'est-à-dire qu'il doit procurer à l'enfant la sécurité matérielle et affective dont il a besoin. Par exemple: "... subjects men judged similar to the parent they recall as having provided a closer emotional relationships".²³

Cette caractéristique encourage aussi l'enfant à imiter le parent du même sexe dans une grande variété de comportements

22. Lee C. Deighton, (éditeur), The Encyclopedia of Education, The Macmillan Company and Free Press, U.S.A., 1971, p. 56.

23. M.J. Luetgert et B.S. Greenwald, Child Rearing Antecedents of Identification Model in Young Adult Man: Dominance and Emotional Intimacy, Chicago, Illinois University, 1970, p. 168.

non-sexués.

Par "dominance", nous entendons que l'enfant est porté à s'identifier dans la famille au parent qui démontre le plus de puissance, le plus d'autorité. "... adults subjects are judged to be similar to the parent who is remembered as being dominant in the family".²⁴

La variable "attention" semble aussi importante pour les filles que pour les garçons dans le choix de l'objet d'identification mais, par contre, la variable "dominance" semble généralement moins importante dans le développement des comportements sexués chez les filles que chez les garçons. Mieux encore, la dominance maternelle tend à inhiber la similitude père-fils.

"Dominance in mother is likely to interfere more with sex role development in boys than father-dominance is likely to interfere with sex role development girl. In fact, parental dominance generally seem less important in female sex-typing than in male sex-typing."²⁵

En fait, en plus de l'"attention" ce qui semble le plus important pour la fille dans le développement des rôles sexuels c'est la constation chez la mère de comportements "refletant

24. J.J. Luetgert et B.S. Greenwald, Child Rearing Antecedents of Identification Model in Young Adult Man: Dominance and Emotional Intimacy, p. 169.

25. E.M. Hetherington, The Effects of Familial Variables on Sex-typing on Parent-Child Similarity and Imitation in Children dans Minnesota Symposium on Child Psychology, J.P. Hill éd., vol. 1, 1967, p. 82407

dominance and mastery in the house [...] which would seem to enhance the mother's attractiveness as models of emulation for their daughters".²⁶

A partir des mêmes considérations que nous venons d'effectuer, Kagan propose des recommandations relatives aux foyers-nourriciers mais que nous pouvons endosser à propos de la "classe-foyer":

"If we assume that strong identification with the same-sexed parent is a desirable outcome, then one could argue that a boy should be placed in a home where the father is clearly dominant over the mother; whereas a girl should be placed in a home where the mother has some degree of power and competence. For the child is predisposed to identify with the parental model he perceives to possess power and competence."²⁷

Mais en terminant cette section, précisons bien que le processus identificatoire, quoique le plus important, n'est pas le seul processus qui permet l'acquisition des comportements sexuels. Kagan en distingue trois:

- a) "identification with models who possess the cluster;
- b) expectation of affection and acceptance for possession of the trait cluster;
- c) expectation that possession of the cluster will prevent social rejection."²⁸

26. E.G. Rutherford, Familial Antecedent of Sex Role Development in Young Children, dans Dissert. Abstr., U.S.A., 25, no 7, pp. 4252.

27. Jerome Kagan, Acquisition and Significance of Sex Typing and Sex Role Identity, op. cit., p. 149.

28. Ibidem, p. 138.

Il distingue aussi trois types d'expériences qui déterminent la façon dont une personne se perçoit en qualité d'homme ou de femme :

- a) "differential identification with mother, father, parental surrogates, older siblings, and special peers;
- b) acquisition of the attributes or skills that define masculine or feminine behavior;
- c) a perception that other people regard this individual as possessing appropriate sex-typed characteristics."²⁹

A la suite de ces différentes considérations, efforçons-nous de considérer maintenant les sources habituelles de pathologies identificatoires.

7. Origine des difficultés d'identification

a) Déficiences des relations objectales

L'influence de la mère, lors de la relation initiale mère-enfant, est déterminante dans la qualité des premières relations objectales vécues par l'enfant. Freud en était conscient lorsqu'il écrivait :

29. Jerome Kagan, Acquisition and Significance of Sex Typing and Sex Role Identity, op. cit., p. 146.

"... la mère acquiert une importance unique, incomparable, inaltérable et permanente et devient pour les deux sexes l'objet du premier et du plus important des amours, prototype de toutes les relations amoureuses".³⁰

Très tôt le père devient lui aussi une figure dominante pour l'enfant et la satisfaction que l'enfant retire alors de ses contacts avec les parents dépend du caractère gratifiant de ces contacts. Nous avons signalé antérieurement que cette "attention" (nurturance) est essentielle pour engendrer l'identification aux modèles parentaux.

Une déficience quantitative et/ou qualitative (réelle ou fantasmastique) de ces premières relations, par exemple le rejet de l'enfant par les deux parents, engendre des pathologies souvent impossibles à compenser par la suite et rend difficile, sinon impossible, l'établissement des premières identifications si importantes dans la structuration de la personnalité.

Le rejet de la part de la mère est habituellement très néfaste, autant pour le garçon que pour la fille, celle-ci étant la première personne à exercer une influence sur l'enfant. Nous assistons dans les cas extrêmes à la dépression anaclitique pouvant même conduire au décès de l'enfant.³¹

30. S. Freud, Abrégé de psychanalyse, Bibliothèque de psychanalyse, Paris, P.U.F., 1949, p. 60.

31. Pour une étude de la pathologie des relations objectales, voir René A. Spitz, De la naissance à la parole, Paris, P.U.F., 1968, pp. 1-309.

Le rejet exclusivement de la part du père incite le garçon à demeurer dépendant de sa mère et à s'identifier à elle, sa seule source de gratifications. Il aura tendance alors à développer des traits comme ceux de la mère, soit de féminité ou de masculinité, si celle-ci possède de fortes composantes masculines.

Cette relation trop exclusive à la mère conduit fréquemment à l'homosexualité comme nous l'indique D.J. West:

"From a study of hospital records, I found that male homosexuality in patients had recalled significantly more often than did a control group of neurotics and over-intense relationships with their mother and an unsatisfactory relationships with their father, who were often absent from home, inept, or aloof."³²

Pour la fille, un rejet du père occasionne habituellement une fixation à la mère et une aversion pour le père se généralise souvent en une aversion pour l'homme en général et perturbe tout son développement psycho-sexuel.

b) Qualité identificatoire des parents

La qualité identificatoire des figures parentales est importante aussi dans le développement des comportements sexuels adéquats.

32. D.J. West, A Study of Identification in Males Homosexuals, dans International Journal of Social Psychiatry, 1959, 5, p. 85.

Le garçon qui s'identifie à un père peu masculin peut difficilement développer adéquatement les comportements sexuels adaptés à son sexe. Principalement à l'entrée scolaire, il percevra une discordance entre ses propres comportements sexuels et ceux des autres garçons. Dès lors, il se percevra moins masculin, ce qui peut engendrer une forte anxiété.

Par contre, un enfant identifié à un père bien masculin ne vivra pas cette expérience négative. Au contraire, la perception de la concordance entre ses propres attitudes et celles de ses pairs vient renforcer son désir d'identification au père.

La fille qui s'identifie à une mère peu féminine, c'est-à-dire qui ne manifeste pas les comportements habituellement dévolus à la femme, se sentira peu adéquate dans son rôle de fille lorsqu'elle percevra une contradiction entre ses propres comportements et ceux d'autrui.

Par ailleurs, dans le cas contraire, elle se sentira valorisée en percevant la concordance de ses attitudes féminines avec celles des autres filles de son âge. Par exemple, elle sera alors plutôt soumise face aux garçons, peu agressive, cultivera son apparence physique et des intérêts pour les tâches domestiques.

N'oublions pas que cette perception de soi et des autres en tant que garçon ou fille ayant des comportements sexuels

différents se fait en grande partie inconsciemment et aussi très progressivement.

Mais qu'en est-il des enfants qui ont une identification minimale avec le parent du même sexe?

Il se peut que ces enfants adoptent les comportements sexuels adéquats proposés par ses pairs, ses frères ou soeurs aînés, des proches parents, etc... qui agissent alors comme modèles identificatoires substituts.

Mais le garçon qui a une faible identification avec son père et qui, par ailleurs, vit avec une mère modérément dominante, sera plutôt prédisposé à adopter les traits de celle-ci. Il sera de préférence passif, se sentira inadéquat face à ses pairs, sera peu disposé à se défendre contre les attaques et aura beaucoup de difficultés à contrôler son anxiété. Il y aura une confusion plus ou moins grande face à son identité psycho-sexuelle.

La fille qui a une identification minimale avec sa mère, adoptera surtout des comportements et des attitudes féminines et s'interrogera sur son degré de féminité; elle doutera de son degré d'attirance pour les garçons et sur sa capacité de maîtriser les rôles féminins.

c) L'absence du père

L'absence de l'un ou l'autre des parents prive l'enfant d'une source importante d'identifications. Pendant toute la période préoedipienne nous savons que l'enfant s'identifie aux deux parents mais c'est l'identification au parent du même sexe qui s'avère la plus importante dans l'acquisition des comportements sexuels, surtout à la suite de la résolution du conflit oedipien.

Jusqu'à maintenant, les études ont porté surtout sur les conséquences de l'absence du père principalement parce que c'est la situation la plus couramment rencontrée et c'est pourquoi nous nous limiterons ici à envisager l'impact de l'absence du père. En effet, la structure familiale est aujourd'hui moins stable et lors d'un divorce, c'est la mère qui reçoit habituellement la garde des enfants; les pères (surtout ceux de la banlieue) sont de plus en plus absents de la maison, accaparés par leurs affaires et, en cas de décès de la mère, le père peut trouver plus facilement une figure féminine substituée (gardienne, professeur féminin, etc...). Répétons de nouveau que:

"The like-sexed parent is a crucial figure in sex-typing through identification, for it is this person who constitutes the young child's most salient masculine or feminine model."³³

33. Lee C. Deighton (éditeur), The Encyclopedia of Education, op. cit., p. 56.

Hetherington décrit ainsi les conséquences de l'absence du père:

"Boys who lost their father early, before identification can be assumed to have been completed showed considerable deviation on sex-typed traits. They are less aggressive and show more feminine sex-role traits preferences than the others boys. They also participate less on non physical, non competitive activities. Their preference for the latter type of activity could be an avoidance activities involving the appropriate masculine behaviors of competition and aggressive play."³⁴

Mais l'absence du père a des conséquences si négatives principalement si celle-ci se produit lors des premières années de l'enfant:

"The results suggest that adequate masculine identification has occurred by age six and that this identification can be maintained in the absence of the father. If the father leaves in the first four years before identification has been established, long-lasting disruption in sex-typed behaviors may result."³⁵

d) Autres sources de difficultés d'identification

Réunissons ici, sommairement, quelques autres sources possibles de difficultés d'identification chez l'enfant.

Une mésentente prononcée entre les parents se répercute nécessairement sur l'enfant et peut engendrer chez celui-ci

34. E.M. Hetherington, Effects of Paternal Absence on Sex-Typed Behaviors in Negro and White Preadolescents Males, dans Journal of Personality and Social Psychology, 1966, vol. 4, 1, p. 90.

35. Ibidem, p. 90.

une aversion pour l'un ou l'autre sexe. Une mère par exemple peut communiquer à sa fille sa rancune contre son mari et celle-ci alors peut la généraliser aux hommes en général.

Beaucoup d'attitudes éducatives peuvent aussi favoriser l'éclosion de difficultés d'identification. Mentionnons une surprotection trop prononcée de la mère, une valorisation excessive du garçon et des activités masculines, des attentes excessives de la part du père face à son garçon, etc... Une préférence trop marquée pour l'un des enfants peut aussi inciter un frère ou une soeur à s'y identifier pour lui ressembler et être aussi aimé.

Des événements traumatiques tels le viol ou la séduction peuvent bien sûr engendrer aussi des pathologies identificatoires.

Mentionnons ici que l'absence ou la perception négative de l'un ou l'autre des parents n'engendre pas nécessairement des difficultés d'identification irréversibles, surtout si l'enfant ou l'adolescent peut trouver dans son entourage immédiat des figures de substitution comme par exemple un frère ou une soeur aînée, des proches parents, un professeur, etc...

Pour terminer cette section sur les principales origines des difficultés d'identification, relevons celles retenues par Richard Green pour expliquer la féminisation du garçon; celles-ci recoupent en grande partie celles que nous venons de présenter.

- "1) Parental indifference to feminine behavior in a boy during his first year.
- 2) Parental encouragement of feminine behavior in a boy during his first years.
- 3) Repeated cross-dressing of a young boy by a female.
- 4) Maternal overprotection of a son and inhibition of boyish or rough-and-tumble play during his first years.
- 5) An inborn low level of aggressivity which makes the games and toys of girls more appealing than those of boys, and the activities of mother more compatible than those of father.
- 6) Excessing maternal attention and physical contact resulting in lack of separation and individualisation of a boy from his mother.
- 7) Absence of an older male as an identity model during a boy's first years of paternal rejection of a young boy.
- 8) Physical beauty of a boy that influences adults to treat him in a feminine manner.
- 9) Lack of male playmates during a boy's first years of socialization.
- 10) Maternal dominance of a family in which a father is relatively powerless."³⁶

Toutes ces situations que nous venons de relever et qui affectent l'évolution du processus identificatoire ont des répercussions dans l'acquisition des comportements sexuels. Mais les effets de ces situations pathogènes seront d'autant plus profonds et irréversibles qu'ils interdiront la résolution positive du conflit oedipien.

36. Richard Green, Children's Quest for Sexual Identity, dans Psychology Today, Feb. 1974, p. 51.

8. Conséquences de la non-résolution du conflit oedipien sur le développement psycho-sexuel

Nous avons vu antérieurement que c'est dans le contexte du complexe d'oedipe que le processus identificatoire acquiert toute son importance et que la résolution du conflit permet d'accentuer les caractères de masculinité chez le garçon et de féminité chez la fille; c'est aussi une difficulté sérieuse ou une impossibilité de résoudre ce conflit oedipien qui engendre les plus intenses perturbations au niveau des comportements sexuels et de l'identité sexuelle.

Habituellement, lors de la résolution de l'oedipe, le petit garçon renonce à sa mère comme objet libidinal et accentue son identification au père. Mais il peut arriver que le complexe d'Oedipe subisse une inversion et conduise à la puberté à un choix d'objet homosexuel. Trois éventualités conduisent principalement à cette pathologie chez le garçon.

L'une consiste en une identification prévalente à la mère, conséquence le plus souvent d'une situation de l'enfance où celle-ci était soit indifférente, soit frustrante, tandis que le père, au contraire, était positif. L'enfant alors ne dépasse pas la phase du complexe d'Oedipe négatif où le père est l'objet dont les tendances sexuelles attendent leur satisfaction. Au lieu de vouloir s'identifier au père, le garçon veut le posséder.

Une seconde éventualité est constituée aussi par une identification prévalente à la mère mais qui découle habituellement d'une perception négative du père accompagnée d'un attachement trop prononcé pour la mère conséquence d'une surprotection. A ce moment:

"... au lieu de renoncer à sa mère, il s'identifie avec elle, se transforme en elle et recherche des objets susceptibles de remplacer son propre moi et qu'il puisse aimer et soigner comme il a été aimé et soigné par sa mère".³⁷

Un autre chemin peut conduire à l'homosexualité si le garçon vit le complexe de castration d'une façon trop traumatisante. Le vagin devient alors le symbole d'un organe castrateur dévorant et "s'il possède en lui une forte composante féminine, [...] cet élément gagne en puissance du fait de la virilité menacée".³⁸ L'enfant adopte en face de son père une attitude passive analogue à celle qu'il prête à sa mère.

Tout en s'identifiant toujours à son père, il s'identifie encore davantage à sa mère et cette fixation se manifeste par une excessive dépendance à l'égard de celle-ci et une attitude soumise devant la femme en général.

Abordons les possibilités d'inversion chez la fille. La jeune fille entre dans la période de latence progressivement

37. S. Freud. Essais de psychanalyse, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1968, p. 130.

38. S. Freud, Abrégé de psychanalyse, op. cit., p. 62.

poussée par sa déception de ne pouvoir posséder son père et d'en obtenir un pénis, c'est-à-dire un enfant. Elle accen- tue alors son identification à sa mère et désire devenir fem- me tout comme elle.

Mais comme le garçon, elle peut avorter dans sa ten- tative de sortir de l'impasse oedipienne.

Dans un premier cas, la jeune fille a une fixation pré- coce à la mère et alors elle se comporte en enfant dépendante, pleine de confiance et de soumission servile, que la seule présence de la bien-aimée comble d'un sentiment de félicité. Dans ses rapports avec une personne du même sexe, elle adopte donc un rôle exclusivement féminin (passif) alors que sa par- tenaire est active comme l'homme.

Dans un second cas, face à un attachement trop pronon- cé à la mère, elle veut la posséder et pour cela devient gar- çon comme son père. Elle adopte alors un rôle actif.

Il en est de même lorsque l'envie trop intense du pénis chez la fille est surcompensée par le mépris pour le mâle et, dans ce cas, "c'est la fille elle-même qui agit comme un gar- çon à l'égard des autres filles".³⁹

39. Peter Blos, Les adolescents, essai de psychanalyse, London, Stock, 1962, p. 127.

Mais toutes les difficultés d'identification que connaît l'enfant n'entraînent pas nécessairement une pathologie aussi structurée que l'inversion.

Le plus souvent, ces difficultés qui n'ont pas permis d'établir une prévalence sexuelle franchement dominante se traduisent chez l'individu, homme ou femme, par une ambivalence, une confusion plus ou moins grande dans leur perception en tant qu'êtres sexués; ces personnes ne s'assument pas pleinement et connaissent souvent des difficultés dans leurs relations interpersonnelles avec l'un ou l'autre sexe.

C'est à l'époque de la puberté et de l'adolescence alors qu'il y a une résurgence des conflits oedipiens et la nécessité d'abandonner définitivement les premières relations objectales que l'individu a encore la possibilité d'abandonner des orientations négatives pour consolider des positions franchement masculines ou féminines. Le succès de cette période critique dépend en grande partie des influences positives que peut subir l'individu pendant la période de latence alors qu'il s'échappe du cadre restreint de la famille, vit une période intense de socialisation où les pairs acquièrent une grande importance, et connaît d'autres modèles identificatoires.

La résolution du conflit oedipien s'effectue habituellement vers l'âge de cinq et six ans, justement lors de l'insertion de l'enfant dans le domaine scolaire. Cette entrée à

l'école constitue justement l'événement susceptible de faire émerger avec acuité les difficultés d'identification de l'enfant.

9. Entrée scolaire et émergence des difficultés d'identification

L'entrée scolaire multiplie les contacts de l'enfant avec d'autres personnes ayant des comportements sexuels (surtout ses pairs), et il importe alors qu'il perçoive une concordance avec ses propres comportements et ceux d'autrui. A ce propos, citons Kagan:

"However, when the child enters school, he comes into direct contact with peers and the widens culture's definition of the sex role. As a consequence of this confrontation, the child gradually is forced to accomodate his definition of maleness and femaleness to the values of this broader community." 40

Mais qu'arrive-t-il à l'enfant qui manifeste des comportements sexuels non adaptés à la suite d'une identification prévalente à un modèle de l'autre sexe ou au parent du même sexe mais qui est inadéquat?

"Since his overt behavior will be less sex-typed than that of his peers, he will perceive a discrepancy between his actions and those of the "other boys". He will be tempted to conclude that he is not masculine because his behavior does not match that of the male peer group, and because he may be

40. Jerome Kagan, Acquisition and Significance of Sex-Typing and Sex Role Identity, op. cit., p. 145.

target of accusatory communication implying that he is not masculine."⁴¹

L'anxiété et la culpabilité que l'enfant pouvait déjà ressentir se trouvent dès lors à s'amplifier et l'envahissent à tel point qu'il lui sera difficile d'effectuer les apprentissages scolaires requis. Pour se protéger, il développe divers mécanismes de défense privilégiés: pour l'un, il s'agira d'une régression ou d'une inhibition de ses comportements; pour un autre, il y aura une formation réactionnelle conduisant à une hyperagressivité, etc...

Cette anxiété ressentie par l'enfant sera entretenue aussi par les pressions sociales, principalement les railleries de ses camarades et la désapprobation des adultes. Il y aura aussi conflit interne chez l'enfant suscité par la contradiction constatée entre ses modèles identificatoires privilégiés (parents) et les nouveaux qui lui sont présentés.

En fait, ce qui est important de signaler, c'est que l'enfant s'insère et s'adapte à la dynamique interne du milieu familial. Cette dynamique peut être pathologique au point de vue identificatoire et perçue comme telle par un observateur extérieur, mais tout en étant relativement "normale" pour ceux qui la vivent dans le cadre restreint du milieu familial.

41. J. Kagan, Acquisition and Significance of Sex-Typing and Sex Role Identity, op. cit., p. 147

Tant que cette dynamique n'est pas trop anxiogène pour ceux qui la constituent et la vivent, les divers membres de la famille évoluent "normalement" entre eux. C'est ainsi par exemple qu'un couple parental peut vivre en harmonie et être gratifiant pour ses enfants, même si par exemple les rôles parentaux sont inversés: la mère est dominante et active alors que le père est faible et passif. Dans un tel cas, le garçon s'identifie à son père et développe peu sa masculinité ou s'identifie à sa mère et adopte ses caractéristiques.

L'entrée scolaire oblige l'enfant à sortir d'un univers relativement clos pour se confronter avec de nombreux garçons de son âge. C'est la perception, principalement à ce moment, de la discordance entre sa résultante identificatoire et celle d'autrui, qui suscite chez lui une forte anxiété susceptible de le perturber grandement.

Ce sont les enfants dont les réactions interdisent leur insertion dans les classes régulières qui constituent la population de la "classe-foyer". Ce sont les enfants dont le degré élevé d'anxiété les expulse du groupe dit "normal".

Certains enfants en raison d'un "moi" plus fort intensifieront leur identification à leurs pairs et aux adultes qui les entourent, et réussiront à "fonctionner" avec satisfaction. D'autres, pour composer avec la réalité, adopteront (sex role adoption) des comportements sexuels plus appropriés même s'ils

ne correspondent pas à leurs préférences (sex role preference).⁴² Citons comme exemple l'individu qui adopte un métier à caractère très masculin (plombier, mécanicien, etc...) mais dont les préférences iraient vers un métier à caractère plus féminin (ex.: coiffeur). Même si ce procédé peut favoriser la diminution ou le contrôle de l'anxiété, celle-ci demeure sous-jacente et est toujours susceptible d'envahir l'individu.

10. Résumé et conclusions de la première partie

L'objectif de cette première partie était de parvenir à une conception claire et unifiée de cette notion complexe qu'est l'identification pour pouvoir par la suite proposer concrètement une structure de classe répondant aux besoins d'une population d'enfants connaissant des difficultés d'identification.

Pour parvenir à cet objectif initial, nous avons tout d'abord proposé une définition de l'identification que nous avons analysée pour en saisir réellement tout le contenu; puis, pour faciliter et augmenter notre compréhension, nous avons inséré cette définition dans le schème de pensée freudien.

Dans un deuxième temps, nous avons tenté de saisir l'évolution dynamique du processus identificatoire et son importance

42. A ce propos, voir David B. Lynn, Parental and Sex-Role Identification, op. cit.

au sein des principales étapes du développement de la personnalité. Pour terminer, nous avons traité des difficultés d'identification chez l'enfant et avons tenté d'en cerner la nature, les origines et les conséquences.

Nous croyons que ce qui ressort principalement de cette première partie c'est une sensibilisation à l'importance première du processus identificatoire qui agit comme pilier dans la structuration de la personnalité toute entière. C'est par des identifications successives qui se greffent les unes aux autres et qui agissent comme éléments catalyseurs que la personnalité "se constitue et se différencie".

Face à l'importance de l'identification dans le développement de l'individu et aux conséquences extrêmement nocives engendrées par des difficultés à ce niveau, il importe d'offrir à l'enfant des modèles identificatoires positifs, c'est-à-dire chez qui il y a principalement une concordance entre leur identité sexuelle physiologique et psychologique.

A ce niveau, il échoit une responsabilité particulière au milieu familial qui offre à l'enfant à la fois les premiers et les plus prégnants modèles identificatoires qui agiront sur lui.

Malheureusement, le milieu familial, pour diverses raisons (divorce, inversion des rôles parentaux, etc...), n'est pas toujours favorable à l'enfant et c'est pourquoi il importe

de lui offrir des opportunités susceptibles de contrebalancer les influences négatives découlant de son contexte familial.

Le milieu scolaire qui accueille très tôt l'enfant constitue l'organisme le plus habilité à offrir aux enfants connaissant des difficultés d'identification les ressources nécessaires pour combler le mieux possible les lacunes de l'enfant. C'est dans cette perspective que nous proposons la "classe-foyer".

Dans la seconde partie de notre travail, nous proposerons, toujours en fonction des diverses notions que nous venons d'étudier, toutes les modalités pratiques susceptibles de contribuer à créer un milieu thérapeutique devant favoriser l'établissement d'une identification prévalente à leur propre sexe chez des enfants présentant des difficultés d'identification.

DEUXIEME PARTIE

MODALITES D'APPLICATION DE LA "CLASSE-FOYER"

CHAPITRE QUATRIEME

PRELIMINAIRES A LA DEUXIEME PARTIE

Nous avons présenté dans la section précédente les données essentielles devant nous permettre de mieux saisir l'importance première de la dynamique identificatoire dans la structuration et l'évolution de la personnalité. C'est la qualité et l'intégration des diverses identifications qui engendrent une personnalité équilibrée, un développement psycho-sexuel adéquat.

Malheureusement, le contexte familial qui imprègne tout le développement de l'enfant est trop souvent inadéquat, voire même pathologique. Les figures d'identification qui lui sont présentées sont elles-mêmes déficientes et viennent alors biaiser son évolution.

Le monde scolaire dans lequel l'enfant pénètre dès sa cinquième année peut-il pallier efficacement aux lacunes profondes du milieu familial, principalement au niveau de l'identification? Nous le croyons.

Même si les premières années de l'enfant sont déterminantes dans l'orientation de sa personnalité, dans sa perception fondamentale de la vie, nous croyons que s'il peut vivre intensément des expériences affectives enrichissantes avec des modèles identificatoires adéquats, il pourra réagir positivement au contact de ces nouvelles stimulations et toute sa personnalité s'en trouvera affectée.

Pour chaque enfant, c'est l'un des premiers avantages de la scolarisation que de lui permettre de déborder le cadre restreint de la famille, de vivre de nouvelles expériences et de subir de nouvelles influences. De nouveaux modèles identificatoires lui sont présentés, ses maîtres et ses pairs, qui vont l'enrichir et l'aider à mieux s'identifier en tant qu'être sexué. D'ailleurs, Levitin et Chananie s'expriment ainsi:

"The aims and activities of primary school teachers include transmitting cultural values and norms as well as providing instruction in academic skills such as reading and writing. Among the most central of values and norms are those that define and regulate sex-typed behaviors."¹

Nous croyons que le système scolaire peut, sous certaines conditions, fournir à l'enfant connaissant des difficultés d'identification, un cadre de vie adéquat lui permettant de

1. Teresa E. Levitin and J.D. Chananie, Responses of Female Primary School Teachers to Sex-Typed Behaviors in Male and Female Children, dans Child Development, Dec. 72, vol. 43, no 7, p. 1309.

contrebalancer en partie les influences négatives émanant de son contexte familial. A ce propos, citons May:

"Young children need strong masculine and feminine models to follow as a guide to acceptable behavior. When these models are not provided within the family, another institution should see that good models are available to the children. The logical institution for doing this is the school for children are required to invest much of time in it."²

Présentement, le système scolaire a la possibilité d'offrir à sa population qualifiée d'"exceptionnelle", des classes spécialement adaptées aux difficultés spécifiques de chaque enfant. En effet, de plus en plus on y retrouve des psycho-éducateurs plus qualifiés, des classes moins nombreuses et des équipes multidisciplinaires (professeur, psychologue, travailleur social, infirmière, etc...) qui permettent des services plus complets et qualifiés.

Plusieurs auteurs favorisent l'établissement de "classes thérapeutiques" au sein même du système scolaire plutôt que d'envoyer l'enfant dans des centres externes d'hygiène mentale. Ils y voient plusieurs avantages que nous résumons ainsi³:

2. Charles R. May, Men Teachers in Early Childhood Education: Which Direction Will They Take Now? dans Contemporary Education, 42, April 1971, p. 223.

3. John Buttimor, Un programme global pour les enfants atteints de troubles affectifs, dans L'hygiène mentale au Canada, vol. XXI, mars-avril 1973, no 2, p. 15.

- Tous les enfants connaissent bien l'école: celle-ci n'inspire donc pas la crainte qu'inspire le dispensaire ni les mêmes préjugés chez les camarades. L'enfant trouve normal d'aller à l'école.
- De nombreux adultes sont intimidés par les centres d'hygiène mentale traditionnels et le sont moins par les écoles publiques.
- L'école publique est responsable du développement intellectuel de l'enfant, qui pour elle, est indissociable de son développement physique, social, affectif et moral.
- Chaque fois que la chose est possible, il faut préserver les liens de l'enfant avec son milieu.
- Le travail ne doit pas se faire uniquement auprès de l'enfant; il faut y impliquer toute la famille.

C'est pour ces diverses considérations que nous voulons insérer notre projet de "classe-foyer" à l'intérieur du cadre scolaire.

Cette seconde partie de notre travail sera consacrée essentiellement à proposer les modalités concrètes (et leur support théorique), susceptibles de contribuer à la vérification de notre hypothèse de base qui s'énonce comme suit:

La "classe-foyer" favorise une identification prévalente à leur propre sexe chez des enfants présentant des difficultés d'identification.

Mais quelle démarche entendons-nous suivre pour démontrer le bien-fondé de cette hypothèse?

En reprenant la définition que nous proposons de la "classe-foyer", nous constatons qu'essentiellement celle-ci doit être une classe thérapeutique pour atteindre son objectif premier qui est de favoriser une identification prévalente à leur propre sexe chez des enfants présentant des difficultés d'identification.

Toutes les modalités de structuration et de mise en application de la "classe-foyer" doivent donc permettre de créer et de favoriser cette visée thérapeutique de la "classe-foyer".

Un premier moyen que nous proposons, c'est que la "classe-foyer" reproduise par sa structure et son atmosphère le contexte d'un "foyer" pour l'enfant.

Puis nous présentons les conditions que doivent remplir les professeurs de la "classe-foyer" pour être véritablement des agents thérapeutiques: ils doivent être des modèles identificatoires en tant qu'individus mais aussi au niveau du couple qu'ils forment. Nous verrons donc successivement ce que nous entendons par "modèle identificatoire" et par "couple" dans le contexte de la "classe-foyer" et nous préciserons alors les critères devant présider au choix de ces professeurs.

Nous nous intéressons ensuite aux diverses modalités relatives aux élèves et aux activités de la "classe-foyer" et susceptibles de favoriser l'impact thérapeutique de celle-ci. Nous parlerons alors de l'avantage de créer un groupe scolaire

hétérogène et des critères relatifs à l'âge et au nombre d'élèves de la "classe-foyer". Nous aborderons enfin les activités académiques et para-académiques de la "classe-foyer" et leur contribution à la création du caractère thérapeutique de cette classe.

Dans les pages qui vont suivre, voyons donc comment la "classe-foyer" peut favoriser une identification prévalente à leur propre sexe chez des enfants présentant des difficultés d'identification.

Au préalable, précisons au lecteur que nos recherches dans la littérature ne nous ont pas permis, à notre grande surprise, de retracer des expériences analogues à celle que nous proposons dans le cadre de la "classe-foyer". Tout au plus retrouvons-nous au sein de diverses institutions⁴ le modèle de l'"unité de vie" qui peut être quelque peu comparable à celui de la "classe-foyer".

Dans l'"unité de vie", l'on tente de créer un milieu plus personnalisé, plus "familial", en insérant des sujets d'un même âge dans des groupes restreints composés de dix à quinze personnes. Chaque "unité" possède alors une certaine autonomie ayant ses responsables, ses chambres individuelles, sa salle de jeux, sa cuisine, etc...

4. A notre connaissance, deux institutions de la région de Trois-Rivières fonctionnent en respectant le principe de l'"unité de vie": il s'agit du Carrefour des Vieilles-Forges et du Pavillon Dagenais.

Quoique ne pouvant nous référer à des acquis découlant d'expériences antérieures, tentons tout de même de déterminer les conditions optimum devant permettre à la "classe-foyer" de s'avérer un milieu vraiment thérapeutique.

CHAPITRE CINQUIEME

EXPLICITATION DE CERTAINS TERMES DE LA DEFINITION DE "CLASSE-FOYER"

Commençons par reprendre certains termes de la définition que nous avons proposée de la "classe-foyer" dans l'introduction de ce travail et qui se lisait comme suit:

La "classe-foyer" c'est une classe thérapeutique composée d'enfants présentant des difficultés d'identification et auxquels l'on présente simultanément deux figures d'identification, soit un homme et une femme.

Insistons en premier lieu sur l'expression "classe thérapeutique".

1. Classe thérapeutique

Nous sommes davantage familiers avec l'expression "milieu thérapeutique"¹ qui caractérise certaines institutions

1. Pour des exemples concrets du "milieu thérapeutique institutionnel", nous référons principalement à l'ouvrage suivant: The Other 23 Hours: Child-Care Work with Emotionally

thérapeutiques où tout doit concourir à la guérison du patient: les soins thérapeutiques dispensés, le cadre physique, les activités diverses, bref où tous les événements journaliers sont alors autant d'occasions pour exercer une action thérapeutique sur le patient.

Nous croyons que nous pouvons transposer en partie cette formule institutionnelle dans le domaine scolaire et plus spécifiquement, dans le cadre de la "classe-foyer". Nous pouvons remplir certaines conditions essentielles pour que le cadre humain et physique de la classe et toutes les activités qui y sont inhérentes soient autant d'agents thérapeutiques auprès de l'enfant perturbé affectif et plus spécialement pour l'enfant présentant des difficultés d'identification.

Pour faciliter l'émergence du caractère thérapeutique de ce type de classe, nous proposons en premier lieu qu'elle soit structurée sous le mode de "foyer" d'où son appellation de "classe-foyer".

2. "Classe-foyer"

La composition même du type de classe que nous proposons nous incite à la dénommer "classe-foyer": nous y retrouvons un

Disturbed Children in a Therapeutic Milieu, par Albert E. Trieschman, James K. Whittaker et Larry K. Brendtro, Aldine Publishing Company, Chicago, 1969, ix-240.

homme et une femme qui peuvent reproduire la dynamique d'un couple parental et le nombre des enfants y est relativement restreint.

Mais des raisons plus importantes nous incitent à favoriser la reconstitution de la dynamique et de l'atmosphère familiales.

Les difficultés présentes d'identification de l'enfant découlent presque exclusivement de sa perception de la dynamique individuelle des figures parentales et de sa perception de leurs interactions en tant que couple composé d'un homme et d'une femme dans le cadre familial.

Pour permettre à l'enfant de vivre une autre réalité, de percevoir d'autres modes de comportement qui viendraient contrebalancer l'expérience vécue, il nous apparaît souhaitable de reproduire, d'une certaine façon, le cadre familial.

De plus, ce contexte de "foyer" doit favoriser chez les professeurs l'implantation dans la classe d'une atmosphère chaleureuse et affectueuse qui facilite de beaucoup le processus identificatoire. En effet, Payne et Mussen² ont démontré que l'identification du fils au père et de la fille à la mère dépendait du caractère récompensant de ces derniers, c'est-à-dire

2. D.E. Payne et P.H. Mussen, Parent-Child Relationships and Father Identification Among Adolescents Boys, dans Journal of Abnorm. Psychol., 1956, 52, p. 252.

que ce sont les parents décrits comme affectueux et chaleureux qui sont les meilleurs objets d'identification.

Malgré tous les efforts déployés, le contexte ainsi créé est effectivement artificiel car les professeurs ne sont pas mariés l'un à l'autre, les enfants ne sont pas frères et soeurs et, par surcroît, tout ce monde se disperse à la fin de la journée scolaire.

En fait, nous devons établir la distinction entre la réalité objective et la réalité fantasmatique ou subjective de l'enfant. Nous croyons que l'effet thérapeutique du contexte de "foyer" ainsi créé découle surtout de sa réalité fantasmatique pour chacun des enfants. Ils vivent intensément toutes les interactions dynamiques qui s'établissent dans la classe entre les professeurs eux-mêmes, avec les professeurs et les pairs, et cette nouvelle réalité acquiert souvent plus d'importance à leurs yeux que celle vécue dans la famille même, parce que plus positive.

Mais les agents thérapeutiques par excellence de la "classe-foyer", ce sont les deux professeurs que nous y retrouvons. Avant de déterminer les conditions qui favorisent au maximum leur impact thérapeutique, faisons une légère digression pour nous sensibiliser principalement à l'importance première de la figure masculine à l'élémentaire.

3. L'homme et la femme à l'élémentaire

a) L'enseignant masculin à l'élémentaire

C'est une lacune que constitue, encore aujourd'hui, l'absence presque complète de professeurs masculins à l'élémentaire. En France³, par exemple, soixante-dix pour cent (70%) des professeurs à l'élémentaire sont féminins. Aux Etats-Unis, nous retrouvons sensiblement les mêmes proportions et les historiens de l'éducation nous indiquent que la présence de professeurs masculins à ces niveaux a été sujette à un mouvement pendulaire dépendant souvent de la réalité socio-culturelle des diverses époques.

Au dix-huitième siècle, l'homme est la figure dominante dans l'enseignement aux enfants, mais celui-ci regrette le peu de prestige rattaché à ses fonctions et le faible salaire qui en découle.

Au dix-neuvième siècle, la femme remplace l'homme pour diverses raisons⁴:

3. Presque tous les professeurs sont des femmes, dans La Vie Catholique, no 1365, 6 au 12 octobre 1971, p. 50.

4. Charles R. May, Men Teachers in Early Childhood Education: Which Direction will They Take Now? dans Contemporary Education, 42 April 1971, p. 222.

- Women teachers would work for less money.
- The women understand the young child better than men. Since they were around young children more than men, it would logically follow that women would know how to teach them better.
- Women could manage young children better than they could older, more mature pupils.
- An important argument concerned the moral nature of men and women. They suggested that women had a stronger moral character than men; women were considered a safer and better influence and began to dominate the teaching ranks in the lower grades.

Les hommes donc se dirigèrent vers les classes supérieures qui exigeaient plus de scolarité mais qui impliquaient aussi plus de prestige et de meilleurs salaires.

Depuis les dernières décennies, un mouvement contraire commence à s'amorcer alors que l'on essaie de saisir les conséquences possibles de l'immersion de l'enfant pendant une période aussi prolongée, dans un monde presque exclusivement féminin.

Pendant les toutes premières années, la maison et l'école constituent les deux principales sources qui influencent l'enfant. Dans notre contexte socio-culturel actuel, la famille n'est plus une unité aussi forte et stable qu'auparavant et nous rencontrons de plus en plus d'enfants provenant de foyers désunis, divorcés où le père est absent. Même dans les milieux aisés, le père, accaparé par ses affaires, est peu souvent à la maison. Tous ces enfants, à la maison, comme à

l'école, cherchent en vain des figures masculines qui viendraient contrebalancer l'influence prédominante de la femme. Les filles de ces familles sont aussi limitées dans leurs relations avec une image paternelle.

Un autre facteur vient appuyer l'importance de la présence de l'homme au primaire et c'est la constatation que les garçons, à ces niveaux, connaissent beaucoup plus d'échecs que les filles. Peut-être cet état de fait découle-t-il, en partie, de la perception qu'acquiert l'enfant de l'école comme étant un monde exclusivement féminin.⁵ A ce propos, citons aussi Sexton:

"The problem is not just that teachers are too often women. It is that school is too much a women's world, governed by women's rules and standards. The school code is that of propriety, obedience, decorum, cleanliness, silence, physical and, too often, mental passivity."⁶

A la suite de ces considérations, nous saisissons beaucoup mieux l'importance d'assurer une plus grande représentativité de la figure masculine à l'élémentaire à l'avantage de tous les enfants mais surtout auprès de ceux qui connaissent plus spécifiquement des difficultés d'identification. De plus,

5. Une étude de Kagan indique qu'une grande partie des objets qui sont en relation avec le monde scolaire de l'enfant sont considérés par celui-ci comme étant féminins. Voir: Jerome Kagan, Children's Sex-Role Classification of School Objects, dans Child Development, XXXV, Dec. 1964, pp. 1050-1056.

6. Patricia C. Sexton, Schools Are Emasculating Our Boys, dans Contemporary Education, April 1971, 1942, p. 57.

nous avons vu antérieurement l'impact qu'avait le professeur du primaire sur l'apprentissage chez l'enfant des comportements associés à son sexe (sex-typing) d'où l'importance pour celui-ci d'être confronté avec diverses figures d'identification masculines.

Nous avons signalé aussi que vers l'âge de cinq ans l'enfant pénètre peu à peu dans la période dite de "latence" et qu'il importe à ce moment qu'il puisse connaître une diversité de modèles identificatoires, ce qui peut lui permettre à la puberté de fixer plus sûrement son identité sexuelle.

b) La figure féminine à l'élémentaire

Nous ne nous attarderons pas à élaborer sur l'importance, voire même sur la nécessité de la présence de la femme à l'élémentaire. Nous la percevons très bien à tous les niveaux de l'enseignement mais certaines réalités historico-socio-culturelles que nous avons antérieurement énumérées, font qu'elles se trouvent aujourd'hui concentrées à l'élémentaire.

Notons toutefois que sa présence s'impose plus particulièrement dans les toutes premières années de la scolarisation de l'enfant soit à la pré-maternelle et à la maternelle. La présence de la femme, particulièrement à ces niveaux, alors qu'elle agit comme substitut maternel, diminue l'anxiété découlant de la séparation d'avec la mère et facilite la transition

entre le milieu familial et scolaire. De plus, les jeunes filles ont besoin aussi de figures féminines auxquelles s'identifier et n'oublions pas que l'identification des garçons ne s'effectue pas exclusivement auprès des figures masculines mais aussi, quoique habituellement à un degré moindre, auprès des figures féminines.

Souhaitons seulement qu'une participation plus nombreuse d'effectifs masculins à l'élémentaire vienne rétablir un certain équilibre permettant de palier aux difficultés déjà mentionnées découlant de l'insertion de l'enfant, garçon ou fille, dans un monde trop exclusivement féminin.

Mais il ne suffit pas d'être un homme ou une femme pour exercer une influence positive auprès des enfants de l'élémentaire et ceci est d'autant plus vrai lorsqu'ils doivent exercer une influence thérapeutique dans le cadre de la "classe-foyer". L'homme et la femme doivent être des modèles identificatoires.

CHAPITRE SIXIEME

LES PROFESSEURS DE LA "CLASSE-FOYER"

1. Qu'est-ce qu'un modèle identificatoire?

Pour obtenir un milieu thérapeutique, nous savons que nous devons insister sur la qualité du cadre physique et humain de la "classe-foyer". Mais malgré l'importance première du cadre physique dans lequel gravitent les enfants, c'est la qualité des êtres humains que nous y retrouvons qui s'avère essentielle.

Ces professeurs doivent posséder les qualités de coeur et d'esprit nécessaires pour réellement comprendre et communiquer affectivement avec les enfants, la compétence pédagogique pour leur enseigner mais aussi ils se doivent d'être des modèles identificatoires pour remplir pleinement leur rôle d'agent thérapeutique auprès des enfants présentant spécifiquement les difficultés d'identification.

Mais qu'est-ce qu'un modèle identificatoire dans le

contexte de la "classe-foyer"?¹ A la lumière des notions que nous avons étudiées dans le chapitre traitant des difficultés d'identification, nous pouvons avancer qu'un modèle identificatoire dans le cadre de la "classe-foyer" c'est celui dont l'identité psycho-sexuelle profonde est nettement prévalente à son identité sexuelle biologique.

Nous avons longuement explicité ce que nous entendons par l'identité psycho-sexuelle qui, en bref, correspond à la perception qu'une personne acquiert de sa qualité identificatoire ou de son propre degré de masculinité ou de féminité.

Habituellement, il y a concordance entre l'identité psycho-sexuelle qui se traduit plus concrètement par des attitudes, des intérêts et des comportements sexués, et l'appartenance à un sexe biologique déterminé. Mais il peut arriver que pour de multiples raisons tant physiologiques (équilibre hormonal, type physique, etc...) que psychologiques (force du moi, traits de personnalité, etc...) ou socio-culturelles (composition et dynamique interne de la famille, attentes sociales, etc...), qu'une personne ne parvienne pas à établir cette concordance des tendances psycho-sexuelles à l'appartenance à un sexe biologique.

1. N'oublions pas que tout individu peut être pour un autre individu un objet et un modèle identificatoire. C'est ainsi qu'une personne présentant une inversion psycho-sexuelle peut être un modèle identificatoire pour une autre personne ayant les mêmes tendances.

Dans leur recherche d'une normalité "fonctionnelle", certaines personnes réussiront à développer des mécanismes de défense adéquats pour maintenir leur anxiété à un niveau acceptable et pour continuer à être adaptées à la réalité qui les entoure.

Ces personnes, quoique pouvant présenter extérieurement tous les indices d'une identité psycho-sexuelle prévalente à leur identité sexuelle biologique, ne peuvent être considérées pleinement comme des agents thérapeutiques dans le cadre de la "classe-foyer" car ils pourraient constituer des modèles identificatoires ambigus pour les enfants de la classe et ils pourraient même accentuer inconsciemment chez ceux-ci le développement d'une orientation psycho-sexuelle inversée par le biais de l'identification aux désirs inconscients du professeur.

Nous saisissons donc l'importance première pour les professeurs de la "classe-foyer" d'être de vrais modèles identificatoires pour mieux atteindre la visée thérapeutique de cette classe.

Mais nous avons déjà indiqué à plusieurs reprises que les comportements sexuels traduisent habituellement en grande partie la qualité identificatoire d'un sujet. Pour compléter ces quelques lignes sur la nature d'un modèle identificatoire, voyons succinctement les comportements sexuels qui, dans le

contexte socio-culturel actuel, sont plus spécifiquement rattachés à la "masculinité" et à la "féminité".

Nous avons déjà présenté ce que nous entendions par comportements sexuels et nous avons précisé leurs divers modes d'acquisition (identification, besoin d'acceptation sociale, etc...). Soyons maintenant un peu plus explicite en présentant divers comportements sexuels qui traduisent habituellement chez un sujet une identité psycho-sexuelle prévalente à son identité biologique.

Mais n'oublions pas que les comportements sexuels ne traduisent pas nécessairement la qualité identificatoire d'un sujet (il peut y avoir l'adoption de comportements sexuels) et, comme nous l'avons déjà indiqué, "ce qui est décisif dans l'appréciation d'une conduite par rapport au couple masculinité-féminité, ce sont les fantasmes sous-jacents...".²

Les comportements ou les rôles sexuels attribués à l'un ou l'autre sexe découlent d'un ensemble complexe de facteurs tant biologiques, psychologiques que socio-culturels. Freud avait déjà souligné la variété des significations que recouvraient les termes "masculin" et "féminin":

"Signification biologique qui réfère le sujet à ses caractères sexuels primaires et secondaires; signification sociologique variant selon les

2. J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Vocabulaire de la psychanalyse, Paris, P.U.F., 1967, p. 230.

fonctions réelles et symboliques attribuées à l'homme et à la femme dans la civilisation considérée; signification psycho-sexuelle enfin, qui est nécessairement intriquée avec les précédentes et notamment, avec la signification sociale."³

En réalité bien peu de comportements sont strictement déterminés par les caractéristiques biologiques sauf en ce qui relève de la procréation et de la maternité. Ce sont les données psychologiques et culturelles qui semblent habituellement engendrer une répartition des comportements, des rôles sexués.

Certaines études se sont attachées à déterminer les caractéristiques psychologiques et les comportements rattachés aux concepts "homme" et "femme" dans notre contexte socio-culturel actuel.

Bardwick relève les différences psychologiques suivantes au niveau du mode de pensée. Nous la citons:

"The male mind discriminates, analyses, separates, and refines. What is masculine? "Masculine" is "objective", analytic, active, touch-minded, rational, unyielding, intrusive, counteracting, independant, self-sufficient, emotionally controlled, and confident.

The feminine mind knows relatedness, has an intuitive perception of feeling, has a tendency to unite rather than separate. What is feminine? "Feminine" is "subjective", intuitive, passive, tenderminded, sensitive, impressionistic, yielding receptive, empathic, dependent, emotional and conservative."⁴

3. S. Freud, cité par J. Laplanche et J.-B. Pontalis dans Vocabulaire de la psychanalyse, op. cit., p. 230.

4. Judith M. Bardwick, Psychology of Women, a study of biocultural conflicts, Harper and Row, London, 1971, p. 100.

Pour sa part, Kagan, à la suite d'une synthèse de diverses études, fait ressortir les divergences suivantes au niveau du comportement:

"The standard requires inhibition of verbal and physical aggression among girls and women; but gives boys and men license - and even encouragement - to express aggression when attacked, threatened or dominated by another male. [...].

A second class of sex-typed behavior includes the correlated trio of dependency, passivity, and conformity. Girls are allowed greater licence to express these behaviors; where as boys and men are pressured to inhibit them."⁵

Nous constatons par ces quelques exemples que la société a des attentes très précises relativement au comportement de l'un ou l'autre sexe et qu'il s'avère excessivement difficile de départager les comportements reliés à des composantes psychologiques intrinsèques à l'individu ou reliés à des pressions extrinsèques ou sociales.

Nous devons proposer qu'un modèle identificatoire doit présenter les comportements sexuels qui prévalent dans le contexte socio-culturel où il évolue parce que c'est une condition essentielle d'insertion sociale. Mais comme nous l'avons signalé à maintes reprises, ces comportements doivent correspondre à l'identité psycho-sexuelle du sujet.

5. Jerome Kagan, Acquisition and Significance of Sex-Typing and Sex Role Identity, dans Review of Child Development Research, vol. 1, 1964, p. 139.

Il importe par ailleurs de se rappeler qu'une société n'est jamais statique, surtout à notre époque, et que toute personne, principalement le modèle identificatoire, se doit d'avoir la flexibilité nécessaire pour s'adapter progressivement aux changements socio-culturels environnants.

Parlons maintenant d'une autre dimension importante des professeurs de la "classe-foyer" et c'est leur dimension de couple.

2. Les professeurs de la "classe-foyer" en tant que couple

La présence dans une même classe de deux professeurs de sexe différent qui oeuvrent ensemble et sont continuellement en interactions, engendre une nouvelle dimension excessivement importante qui est celle du couple.

Du seul fait de leur présence physique, cette dimension de couple s'impose nécessairement aussi bien aux professeurs eux-mêmes qu'aux enfants de la classe même si concrètement ils s'efforceraient de ne pas présenter cette image de couple.

Mais nous croyons que cette nouvelle dimension de couple venant s'ajouter et ne diminuant en rien la valeur personnelle de chacun des professeurs, constitue un atout thérapeutique important qu'il faut exploiter.

Cette réalité de couple est importante et nécessaire en

premier lieu dans la création du contexte de "foyer" dont nous avons parlé antérieurement.

Un autre avantage découle de la possibilité d'offrir aux enfants un modèle positif de couple sachant que les difficultés d'identification de ceux-ci sont souvent inhérentes à une pathologie au sein du couple parental soit, par exemple, par l'image très négative que l'un ou l'autre renvoie ou soit encore par une inversion des rôles parentaux.

De plus, l'insertion de chacun des professeurs dans le schème de couple où ils vivent un ensemble complexe d'interactions entre eux et vis-à-vis des enfants, enrichit considérablement la portée de leur rôle en tant que modèles identificatoires. Les professeurs, en plus d'être des modèles d'identification individuellement en leur qualité d'"homme" et de "femme", acquièrent une nouvelle dimension en étant des modèles identificatoires en interaction constante au sein du couple qu'ils forment et aussi au niveau de leurs interactions en tant que couple face aux enfants.

La dynamique identificatoire qui s'exerce dans la direction enfants-professeurs modèles, acquiert elle aussi une nouvelle extension en s'effectuant en plus dans la direction enfants-couple modèle. Souvent pour la première fois des enfants pourront expérimenter une dynamique saine entre un homme et une femme dans une vie de couple.

Le couple dont il est question ici, acquiert une réalité en fonction même de son existence physique dans le contexte de la "classe-foyer" mais sans plus d'analogie avec un couple réel où les partenaires sont mari et femme et ont des enfants.

Mais ici encore, nous croyons que la réalité de couple au sein de la "classe-foyer" acquiert son impact thérapeutique surtout au niveau de sa réalité fantasmatique pour chacun des enfants. L'expérience nous prouve⁶ que l'enfant, tout en sachant pertinemment la vérité sur la nature du couple formé par deux professeurs (chacun est marié mais non pas l'un avec l'autre - ils demeurent dans des endroits différents - se quittent après la classe - etc...), ne peut s'empêcher de les considérer fantasmatiquement comme un couple réel qui devient dès lors l'objet de ses fantasmes et de ses projections inconscientes. C'est ainsi par exemple que la réalité de couple, en facilitant la projection des fantasmes inconscients, peut faciliter chez certains enfants la liquidation d'un conflit oedipien persistant.

Nous retrouvons aussi cette notion de couple en thérapie où il est possible de dégager les mêmes phénomènes, à savoir que c'est la réalité fantasmatique du couple qui importe

6. Dans la "classe-foyer" pré-expérimentale dont nous avons déjà parlé, les professeurs ont constaté à plusieurs reprises que les enfants voulaient les considérer comme mari et femme. Par exemple, un enfant venait signaler triomphalement qu'ils les avaient vu arriver ou partir ensemble dans la même voiture; un autre verbalisait qu'il aimerait être leur enfant, etc...

et que les patients ne peuvent s'empêcher, inconsciemment, de vouloir considérer le couple-thérapeute comme un vrai couple.

Ainsi deux thérapeutes, soit un homme et une femme, animent des rencontres avec des couples de parents d'enfants perturbés affectifs, notent ce qui suit:

"A la réalité, nous devons dire que les patients nous ont immédiatement voulus comme un couple et même nous ont définitivement instaurés dans cette situation. [...]. Ils nous ont contraints à penser aussi en termes de couple."⁷

Ils constatent aussi que cette réalité apporte une nouvelle dimension à leur impact thérapeutique:

"Nous pensons avoir montré que notre réalité (de couple) a facilité l'extériorisation ou la projection des fantasmes et des images parentales puisque nous semblons nous offrir à cela."⁸

Aussi:

"... notre réflexion nous conduit à penser que nous sommes en meilleure position analytique, puisque uniquement situés dans le fantasme, que les couples ayant une réalité. Cet élément de réalité interdit ou bloque sans doute l'émergence de processus que nous avons pu voir s'exprimer plus clairement et plus facilement".⁹

7. Simon Decobert et Michel Soule, La notion de couple thérapeutique, dans Revue française de psychanalyse, revue bimestrielle, T. XXXVI, janvier 1972, Paris, P.U.F., p. 84.

8. Ibidem, p. 99.

9. Ibidem, p. 85.

Ainsi, dans le contexte de la "classe-foyer" il ne nous apparaît pas nécessaire d'y insérer un "vrai couple" (mari et femme) tout comme il ne semble pas nécessaire que les membres du couple essaient de plagier "toute la réalité d'un couple" allant même jusqu'à la démonstration d'affection pouvant se traduire par des baisers ou des caresses parce que la réalité fantasmatique qu'acquiert le couple pour chacun des enfants s'avère suffisante, voire même préférable.

Il est quand même nécessaire que les enfants perçoivent une harmonie, une unité et une réelle affection au sein du couple car il existe le danger qu'une dysharmonie au sein de celui-ci ne vienne que renouveler un schéma déjà connu par trop d'enfants de mésentente conjugale.

Mais cette entente requise au sein du couple ne signifie pas qu'il ne puisse survenir occasionnellement des désaccords; ce qui apparaît essentiel, c'est que les enfants puissent constater que deux adultes, par le dialogue et un effort de compréhension mutuelle, puissent parvenir à s'entendre et à collaborer ensemble.

Cette possibilité de travailler ainsi, continuellement ensemble, sans trop de heurts majeurs, n'est pas utopique mais s'avère très exigeante et n'est possible qu'à certaines conditions.

Une première condition me semblerait être l'existence

d'une certaine sympathie entre les deux professeurs de la classe et qui doit s'avérer nécessaire à la création d'un climat affectueux indispensable à la vie de couple de la "classe-foyer".

Divers auteurs employant la formule de couple thérapeutique dans le cadre du psychodrame, nous disent ceci:

"Le choix réciproque des thérapeutes semble dépendre de deux facteurs:

- Un facteur institutionnel, car il est bien évident que la découverte réciproque est fonction des possibilités matérielles de se rencontrer.

- Le second facteur est un facteur affectif. La possibilité d'entente est au préalable fondée sur la sympathie que d'emblée les deux thérapeutes peuvent éprouver l'un à l'égard de l'autre, sympathie qui va se transformer en une relation beaucoup plus profonde et spécifique, laquelle conditionnera le mode de fonctionnement du couple à l'épreuve."¹⁰

Cette collaboration intense dans le cadre relativement restreint de la "classe-foyer" doit exiger aussi une certaine unité de vue sur divers sujets importants pour la vie de la classe.

En plus de la connaissance, il doit y avoir accord fondamentalement sur la nature et les objectifs de la "classe-foyer". De même, ils doivent partager sensiblement le même

10. Michel Basquin et autres, Réflexions sur le couple thérapeutique en psychodrame, dans Bulletin de psychologie, 285, XXIII, 13-16, 1967-1970, Paris, p. 776.

optique face par exemple aux méthodes d'enseignement à utiliser, face aux comportements jugés acceptables ou pas, face à l'importance et aux moyens d'obtenir une certaine discipline, face à l'esprit à créer dans la classe, etc...

De même, en tant que couple, ils doivent démontrer un certain équilibre et de l'unité par exemple au niveau du partage des responsabilités, de la distribution de l'autorité, etc...

L'absence d'une unité de pensée et d'agir peut susciter des tensions et des conflits inutiles qui favoriseraient indubitablement chez les enfants la manipulation et ce qui est plus grave, empêcherait la "classe-foyer" d'atteindre son objectif thérapeutique.

Il faut admettre que deux adultes, pouvant être l'un et l'autre des modèles identificatoires, peuvent ne pas avoir les affinités, la complémentarité nécessaire pour oeuvrer avec succès dans le cadre de la "classe-foyer".

Maintenant, avant de nous intéresser à la population de la "classe-foyer", regroupons les diverses modalités relatives au choix de professeurs de cette classe.

3. Choix des professeurs de la "classe-foyer"

Pour plus de clarté, envisageons les critères du choix des professeurs de la "classe-foyer" selon les deux principales fonctions qui leur sont dévolues: la fonction d'enseignant et la fonction de thérapeute.

Cette distinction est strictement d'ordre pratique car il existe une constante intrication entre les deux fonctions; en effet, dans le contexte thérapeutique de la "classe-foyer" les professeurs sont à la fois et en même temps thérapeutes et enseignants.

Mais en pratique nous suspectons qu'à l'intérieur des classes de l'"enfance inadaptée" les professeurs sont souvent face à un dilemme: d'un côté, ils doivent nécessairement faire apprendre des notions académiques à des enfants qui souvent présentent de forts retards académiques et, par ailleurs, ils doivent exercer une "action thérapeutique" sur ces enfants dont le retard académique découle précisément de perturbations affectives. On se demande souvent comment concilier ces deux priorités. Cette ambiguïté se trouve entretenue par le fait que le milieu scolaire a naturellement tendance à juger de la "compétence" d'un enseignant principalement par ses réussites d'ordre scolaire d'où la tendance à privilégier la fonction d'enseignant.

Nous croyons que cette difficulté peut s'estomper si nous saisissons bien que le professeur peut avoir une influence "thérapeutique" dans le cadre de toutes les activités et de toutes les interactions inhérentes à la vie de la classe tel que nous le préconisons dans le contexte de la "classe-foyer".

a) La fonction d'enseignant

La "classe-foyer" constitue un milieu thérapeutique privilégié mais c'est aussi un milieu scolaire devant dispenser les notions académiques nécessaires pour permettre la réinsertion éventuelle de l'enfant dans les classes régulières sans qu'il subisse une perte de temps indue. En fonction de cette réalité, les professeurs de la "classe-foyer" doivent être des professionnels dûment qualifiés de l'enseignement.

La population de la "classe-foyer" est "exceptionnelle" ou "inadaptée" en ce sens que les enfants qui la composent ne peuvent évoluer normalement dans le cadre des classes régulières car des difficultés majeures, affectives ou autres, viennent perturber leur comportement et / ou leur rendement scolaire. Il importe donc que les professeurs s'adressant à une telle population scolaire possèdent la préparation et les connaissances spécialisées nécessaires pour comprendre ces enfants et leur enseigner efficacement.

Mais plus spécifiquement, la population scolaire à

laquelle s'adresse la "classe-foyer" est composée de garçons et de filles connaissant avant tout des difficultés d'identification. Il en découle que les professeurs de la "classe-foyer" doivent être particulièrement sensibilisés à la nature et aux objectifs de ce type de classe, à la complexité des tâches qui leur sont dévolues et aux caractéristiques de la population à laquelle ils s'adressent. En particulier, ils se doivent d'être particulièrement informés des notions se rattachant à la dynamique identificatoire.

Nous espérons que la première partie de cet ouvrage contribuera à faciliter la compréhension théorique de cette notion mais nous jugeons indispensable de proposer aux professeurs de la "classe-foyer" une supervision éclairée et constante effectuée par un psychologue scolaire ou clinicien particulièrement sensibilisé à toutes les implications théoriques et pratiques de ce type de classe.

b) La fonction de thérapeute en qualité de modèles identificatoires

Dans le contexte de la "classe-foyer", les professeurs sont thérapeutes en autant qu'ils sont des agents positifs de changement chez l'enfant.

Traditionnellement, cette fonction de thérapeute était strictement réservée à des spécialistes ayant une préparation

spécifique au niveau des modes d'interventions thérapeutiques. Mais il est aujourd'hui admis et prouvé¹¹ que certaines personnes, même sans une préparation spécialisée à ce niveau, peuvent être des agents thérapeutiques très importants.

Nous croyons que les professeurs de la "classe-foyer" par leurs connaissances au niveau de l'enfance inadaptée et soutenus par une supervision éclairée, peuvent avoir un impact thérapeutique crucial sur les enfants composant leur classe.

Mais, comme nous l'avons déjà signalé, l'impact thérapeutique des professeurs de la "classe-foyer" découle principalement de leur qualité de modèles identificatoires en tant qu'individus et en tant que couple.

i) Comme individus

Rappelons que la qualité de l'environnement humain est de première importance dans la création du contexte thérapeutique de la "classe-foyer". Face à la nature et aux objectifs de celle-ci, les professeurs qui la composent doivent être des modèles identificatoires. Est un modèle identificatoire, celui ou celle dont l'identité psycho-sexuelle est pleinement assumée et dont les manifestations comportementales correspondent à ce qui est culturellement considéré comme "masculin" ou "féminin".

11. Robert R. Carkhuff, Helping and Human Relations, Holt, Rinehart and Winston Inc., U.S.A., 1969, Chap. 1, The Differential Effectiveness of Lay and Professional Helpers, pp. 3-18.

Mais nous avons vu qu'il n'y a pas toujours concordance entre le comportement sexué manifeste (sex role adoption) et les préférences sexuelles profondes (sex role preference). En conséquence, une investigation approfondie de la qualité identificatoire des professeurs candidats pour la "classe-foyer" devra être effectuée par un psychologue à partir des instruments jugés pertinents.

ii) Comme couple

La dimension qui découle de la relation de couple est importante en ce qu'elle permet aux enfants de percevoir les modèles identificatoires en interactions. Mais le degré d'unité et d'harmonie requis au sein du couple exige de part et d'autre une sympathie réciproque et une communauté de vue sur bien des sujets. Un manque de discernement dans le choix des partenaires qui vont vivre cette relation de couple peut compromettre gravement le succès thérapeutique de la "classe-foyer".

Une attention toute particulière devra être apportée à la possibilité réelle des candidats à travailler positivement ensemble.

CHAPITRE SEPTIEME

LES ELEVES DE LA "CLASSE-FOYER"

1. Description de la population de la "classe-foyer"

La "classe-foyer" est destinée en premier lieu à des enfants, garçons et filles, connaissant des difficultés sérieuses d'identification. Son but spécifique, nous le savons, est de regrouper les conditions thérapeutiques nécessaires pour faciliter chez ces enfants, une identification prévalente à leur propre sexe.

Les causes à l'origine de ces difficultés peuvent être multiples; rappelons les plus fréquentes:

- Le parent du même sexe est trop négatif pour encourager chez l'enfant une identification prévalente à celui-ci.
- Il y a dans la dynamique familiale une inversion des rôles.
- Surprotection de la mère et faiblesse du père.
- Absence en bas âge de l'enfant de l'un ou l'autre des parents.

- Famille composée trop exclusivement de garçons ou de filles.

- Erreurs éducatives: par exemple on accorde trop d'emphase sur la masculinité et l'on déprécie la féminité.

Mais en fonction de la nature des difficultés des enfants composant la "classe-foyer" une première question se pose à nous: est-il préférable de composer un groupe homogène ou hétérogène?

a) Groupe homogène et groupe hétérogène

Par un groupe homogène, nous entendons un groupe composé d'enfants connaissant tous principalement, quoique à des degrés divers, des difficultés d'identification.

Par un groupe hétérogène, nous entendons un groupe composé à la fois d'enfants connaissant des difficultés d'identification et aussi d'enfants qui, en raison des problèmes présentés, pourraient grandement bénéficier d'une classe de type "classe-foyer".

Nous croyons que la réponse à cette question découle en premier lieu de l'importance que nous attachons à l'identification co-latérale au sein de la classe. Pour notre part, nous croyons que chaque enfant exerce, à des degrés divers, une influence sur ses pairs et peut être aussi une source

d'identifications. Habituellement, ce sont les adultes qui sont les meilleurs objets d'identification comme le soulignent Bonduras et Kupers:

"Généralement, pour des enfants, les adultes sont des modèles plus prégnants que les compagnons de même âge et, parmi ceux-ci, ce sont les plus puissants, les plus prestigieux qui sont les meilleurs objets d'identification, même si, en apparence, ils n'essaient pas d'influencer leurs compagnons."¹

Dans le but de faire jouer au maximum le rôle thérapeutique dévolu à la "classe-foyer", nous croyons devoir exploiter tout ce qui pourrait être d'un apport positif. Ainsi, nous ne devons pas négliger l'impact qu'exercent les enfants les uns sur les autres en insérant dans la classe un nombre limité d'élèves qui, sans connaître principalement des difficultés d'identification, bénéficieraient beaucoup d'une classe de type "classe-foyer".

Nous pourrions y insérer par exemple un enfant qui réagit très fortement au décès ou au départ de l'un de ses parents; un autre qui provient d'un milieu familial perturbé ou celui qui, en raison d'un changement fréquent de foyer nourricier, connaît beaucoup d'insécurité émotionnelle. Tous ces enfants bénéficieraient grandement des avantages de la "classe-foyer"

1. A. Bonduras et A.C. Kupers, Identification as a Process of Incidental Learning, dans Journal of Abnormal Socio-Psychology, 1961, 63, pp. 311-318 tiré de J.P. Leyens, L'identification comme processus d'apprentissage, dans L'Année Psychologique, 68e année, 1968, fascicule 1, p. 263.

et pourraient alors servir de référence aux autres enfants relativement à leurs comportements sexuels.

Une autre raison nous incite à favoriser une classe hétérogène. Nous voyons certains dangers dans le regroupement d'enfants présentant tous les mêmes pathologies car ils risquent de se renforcer les uns les autres. Par exemple, une jeune fille aux tendances masculines préférant les activités masculines, les jeux violents et agressifs, sera renforcée dans ses attitudes et ses conduites si elle retrouve à ses côtés plusieurs autres jeunes filles aux mêmes tendances.

Certains troubles caractériels semblent originer aussi de difficultés identificatoires. Il en serait ainsi chez l'enfant voleur, comme nous l'explique Lauzel:

"... chez des jeunes voleurs, la maturation n'a pas atteint l'introjection conservatrice d'un bon objet maternel, puis paternel, objet cette fois utilisable de façon indépendante, autonome, sans que le donneur soit pour autant détruit, voie normale vers une véritable identification...

Et précisément, le vol peut être envisagé comme un échec identificatoire. Cette relation primitive du vol, entre un voleur démuné et un volé puissant et admiré, reproduit non seulement le modèle primitif de la relation amoureuse enfant-mère ou enfant-père, mais aussi le modèle de l'identification."²

Nous n'avons pas étudié dans le cadre de cet ouvrage

2. Jean-Pierre Lauzel, L'enfant voleur, Coll. Paidéa, Paris, P.U.F., 1966, p. 116.

de l'impact possible de la "classe-foyer" auprès de ces enfants caractériels mais cette remarque nous incite à une certaine prudence dans le choix des élèves de la "classe-foyer" car ce ne sont pas seulement les enfants présentant des difficultés au niveau de leurs comportements sexuels qui connaissent effectivement des difficultés sérieuses d'identification.

Si nous suggérons une classe hétérogène relativement aux difficultés rencontrées chez les enfants, nous proposons par contre que le groupe soit le plus homogène possible au niveau de leurs capacités d'apprentissages scolaires.

Plus que pour d'autres classes, la "classe-foyer" doit offrir une plus grande opportunité d'activités para-académiques susceptibles d'augmenter l'impact thérapeutique de la classe. Nous parlerons dans une section subséquente de la nature de ces activités mais indiquons ici que leur organisation sera facilitée et leur fréquence augmentée si le groupe évolue sensiblement au même rythme sur le plan académique.

b) Age des enfants de la "classe-foyer"

Plus un enfant est jeune et plus il s'avère malléable et influençable; les structures de sa personnalité sont encore flexibles, moins immuables qu'à l'adolescence ou à l'âge adulte.

Il s'avère donc habituellement préférable d'exercer dès que possible une action thérapeutique auprès d'un enfant qui présente des difficultés de développement, surtout que celles-ci se répercutent sur tout son comportement et sur sa capacité d'apprentissage scolaire.

Nous croyons donc qu'il serait profitable d'instaurer la "classe-foyer" au tout début de la scolarisation soit en première année où l'on retrouve habituellement des enfants de six ans et de sept ans.

Un dépistage adéquat doit permettre aux professeurs et aux autres spécialistes de déceler dès la classe de maternelle les enfants qui présentent des difficultés d'identification ou ceux qui pourraient bénéficier avantageusement de la "classe-foyer".

Rappelons qu'à cet âge l'ensemble des enfants se situe soit à la période oedipienne ou au début de la période de latence.

Pour les enfants encore à un stade préoedipien ou pour ceux qui vivent un conflit oedipien intense, les professeurs de la "classe-foyer" constituent des agents transférentiels importants se substituant en partie aux parents et facilitant soit l'émergence ou la résolution de l'oedipe. Il importe que les professeurs de la classe-foyer soient particulièrement sensibilisés aux implications émotives et comportementales

(agressivité vers le professeur du même sexe, jalousie, etc...) qui caractérisent cette période pour qu'ils puissent y réagir sainement.

Quant aux enfants qui parviennent à résorber leur conflit oedipien et à s'engager dans la période de latence malgré des difficultés d'identification, les professeurs de la "classe-foyer" peuvent diminuer l'ambivalence rattachée à l'identification à une figure plus ou moins positive ou à contrebalancer les identifications à des figures défectueuses (père passif, efféminé, et mère trop dominante, etc...).

c) Nombre d'enfants dans la "classe-foyer"

Nous croyons que le nombre des enfants composant la "classe-foyer" doit être limité à une dizaine au maximum pour pouvoir réellement créer le caractère de "foyer" de la classe et pour permettre qu'une attention vraiment particulière soit apportée à chaque enfant. De ce nombre, les deux-tiers pourraient présenter des difficultés spécifiques d'identification alors que les autres (un tiers) permettraient d'établir le caractère d'hétérogénéité de la classe tel que défini précédemment.

Précisons que la présence de deux professeurs ne doit pas signifier l'augmentation induite du nombre des enfants dans

la classe au risque de les surcharger et de les empêcher de remplir pleinement leur rôle thérapeutique.

CHAPITRE HUITIEME

LES ACTIVITES DE LA "CLASSE-FOYER"

1. Les activités académiques

Dans la "classe-foyer" comme dans toute autre classe, ce sont les activités académiques qui accaparent le plus de temps; il se doit d'en être ainsi car l'enfant devra regagner les classes régulières avec le minimum de retard scolaire.

Nous avons déjà signalé que la "classe-foyer" se veut un milieu thérapeutique, ce qui implique que tout doit concourir à exercer une action thérapeutique sur l'enfant; le cadre physique et humain, chacune des activités des enfants, chaque intervention des professeurs, aussi bien en classe qu'à l'extérieur de celle-ci, doivent donc faciliter, renforcer l'impact thérapeutique de la "classe-foyer".

Comme les activités académiques remplissent la presque totalité de l'horaire scolaire, c'est au sein de celles-ci que les professeurs sont le plus souvent en interactions entre

eux et avec les enfants.

Dans le cadre de la "classe-foyer", nous proposons que chaque professeur soit responsable plus particulièrement de l'une ou l'autre des matières de base (français et calcul) dans un souci d'économie de temps et de plus grande qualité dans la présentation des cours et pour respecter les affinités des professeurs pour l'une ou l'autre des activités académiques. Une certaine distribution des rôles ou des responsabilités entre l'homme et la femme n'est pas à exclure dans la "classe-foyer" car celle-ci existe nécessairement dans la vie quotidienne aussi bien à la maison qu'au travail.

En réalité, ce qui importe c'est que chaque professeur participe activement à la plupart des activités académiques de la classe. Par exemple, si le professeur féminin a plus particulièrement la responsabilité de l'enseignement du français dans la classe, l'autre professeur peut quand même y participer sans être celui qui se retire en arrière de la classe ou qui s'occupe alors de la discipline de la classe. Cette participation active continuelle qui n'exclut pas une certaine distribution des activités, engendre le maximum d'interactions tant au niveau des professeurs eux-mêmes qu'auprès des enfants.

L'impact thérapeutique des professeurs se joue principalement au niveau de leur qualité de modèles identificatoires

en "action": c'est au niveau de leurs actions et de leurs interactions en tant qu'individus et en tant que couple qu'ils acquièrent leur "consistance", toute leur valeur thérapeutique.

Mais doit-il exister une répartition des rôles relativement à la discipline dans la classe?

Nous n'insisterons pas sur le fait que la discipline et l'ordre sont essentiels pour la viabilité d'une classe et qu'un cadre disciplinaire, quoique flexible, s'avère d'un apport thérapeutique important en offrant des points de repère fixes qui aident les enfants à guider leurs comportements et à se structurer.

Dans notre contexte socio-culturel actuel, nous associons habituellement la figure du père à la principale figure d'autorité, voire même à la figure punitive du foyer.

Nous croyons que la responsabilité de cet aspect important de la vie de classe relève des deux professeurs de la "classe-foyer": l'une des figures ne doit pas se présenter particulièrement plus punitive ou plus gratifiante que l'autre au risque de contrecarrer la dynamique identificatoire.

A ce sujet, nous croyons que ce qui importe c'est que les professeurs soient congruents, c'est-à-dire qu'ils soient fermes et constants dans leurs exigences (ce qui n'exclut pas

une certaine flexibilité) et aussi qu'ils se supportent mutuellement face à leurs interventions disciplinaires pour ne pas encourager indument la manipulation chez les enfants. Une certaine exigence et de la fermeté ne constituent pas des contre-indications à l'établissement d'une bonne relation affective entre un enfant et un adulte car au contraire ce sont des éléments qui contribuent à apporter à l'enfant beaucoup de sécurité affective et de stabilité.

Qu'en est-il maintenant des activités non spécifiquement académiques de la "classe-foyer"?

2. Autres activités de la "classe-foyer"

Même si une portion importante de la journée scolaire est habituellement employée à des activités académiques, il importe que l'horaire scolaire soit assez flexible pour permettre l'insertion de diverses activités susceptibles de contribuer au développement total de l'enfant et surtout susceptibles de favoriser l'impact thérapeutique de la "classe-foyer".

Nous pourrions distinguer des activités s'adressant à tous les enfants de la classe alors que d'autres activités les regrouperaient en fonction de leur sexe.

Les activités s'adressant à toute la classe, en plus d'être des facteurs de développement, permettent que les

relations enfants-professeurs s'effectuent dans un cadre moins structuré, plus souple pouvant favoriser des contacts plus chaleureux. Ceci est vrai surtout pour les enfants plus inhibés ou plus négatifs face à l'un ou l'autre des professeurs.

Sous la supervision d'un psychologue, des activités plus spécifiquement thérapeutiques peuvent être proposées aux enfants avec l'utilisation soit de peinture, soit de marionnettes, etc...

Pour faciliter l'évolution de la dynamique identificatoire, l'identification prévalente de l'enfant à la figure du même sexe, nous suggérons que les garçons soient aussi regroupés autour de la figure masculine et inversement, les filles autour de la figure féminine, pour des activités qui sont plus spécifiques à l'un ou l'autre sexe. Ceci a pour but de favoriser la communication et l'identification au modèle identificatoire du même sexe et de faciliter le développement d'un sentiment d'appartenance à un sexe déterminé. Les garçons se retrouvent "entre hommes" et les filles "entre femmes".

Pour les garçons, il peut s'agir de culture physique, d'activités sportives, de bricolage, etc... Pour les filles, l'on peut envisager des activités culinaires, des travaux de tricot, de bricolage, etc... Mais ce qui importe peut-être plus que la nature même de l'activité, c'est le partage exclusif

d'une activité avec l'homme ou avec la femme.

Terminons ce dernier chapitre en regroupant certaines précisions importantes.

3. Sur quelques précisions

a) Supervision de la "classe-foyer"

Nous avons vu que la participation du psychologue s'avère essentielle tant au niveau du choix des professeurs que du choix des élèves de la "classe-foyer". Mais nous devons insister de nouveau sur la nécessité d'une supervision continue de la "classe-foyer". Celle-ci s'avère nécessaire pour guider les professeurs dans leur compréhension des phénomènes psychologiques en cause dans la "classe-foyer" et pour guider aussi leurs interventions auprès des enfants. De plus, il sera important de pouvoir apporter un support continu aux professeurs confrontés avec une tâche difficile et complexe.

b) Classe ouverte sur la vie de l'école

Malgré des structures et des caractéristiques particulières, la "classe-foyer" ne doit pas vivre en vase clos, repliée sur elle-même. Elle fait partie d'une école et à ce titre, elle doit participer à toutes les activités inhérentes

à la vie de celle-ci. D'ailleurs, la diversité des contacts avec le personnel et les autres enfants de l'école favorise la perception d'un plus grand éventail de comportements que l'enfant de la "classe-foyer" peut alors confronter avec ceux de ses modèles parentaux.

c) Une ou des "classes-foyers"

Jusqu'à maintenant, nous avons parlé d'une "classe-foyer" et à un niveau de l'élémentaire soit de la première année. Mais il est certain que nous devons envisager la création de ce type de classe à d'autres niveaux de l'élémentaire pour les enfants qui nécessiteraient une insertion plus prolongée dans ce contexte de "classe-foyer". Quelque soit le niveau d'application, les principes théoriques et les modalités pratiques demeurent sensiblement les mêmes, sauf qu'il importe alors de s'adapter tant à l'âge chronologique des enfants qu'à leur niveau de développement identificatoire.

4. Résumé et conclusions de la deuxième partie

L'objectif de cette seconde partie était de déterminer concrètement toutes les conditions susceptibles de contribuer à l'élaboration d'un cadre de vie scolaire thérapeutique pouvant favoriser une identification prévalente à leur propre sexe chez des enfants connaissant des difficultés d'identification.

Toutes ces modalités pratiques contribuant à la structuration de ce milieu thérapeutique devaient découler directement de notre compréhension de la dynamique identificatoire tant sous son aspect de processus que de résultante.

Nous avons commencé par expliciter ce que nous entendions par le concept de "classe-foyer" pour présenter ensuite les conditions essentielles à la création du caractère thérapeutique de celle-ci.

Ce caractère thérapeutique était engendré en premier lieu par la qualité identificatoire des professeurs de la "classe-foyer" en tant qu'individus et en tant que couple. Puis nous avons vu quels devaient être les principes présidant au choix des élèves de la "classe-foyer" pour enfin nous attarder aux activités inhérentes à la classe et à leur contribution à la qualité thérapeutique de celle-ci.

Si nous pouvons répondre à ces diverses exigences, il est possible de réunir les conditions nécessaires permettant d'insérer l'enfant dans un environnement lui offrant les stimulations susceptibles de modifier son orientation identificatoire.

Ces conditions, quoique exigeantes et difficiles à respecter, nous apparaissent tout de même essentielles.

CONCLUSIONS GENERALES

Le présent mémoire cherchait essentiellement à proposer des éléments de réponse à l'interrogation suivante: comment favoriser une identification prévalente à leur propre sexe chez des enfants présentant des difficultés d'identification?

Nous avons alors proposé la création, à l'intérieur du cadre scolaire, d'un milieu thérapeutique susceptible de s'opposer aux influences négatives du milieu familial et d'orienter l'enfant vers une direction identificatoire plus saine, c'est-à-dire prévalente à son propre sexe.

Mais pour proposer concrètement des modalités de structuration d'un tel milieu, il importait au préalable que nous ayions une meilleure compréhension de la notion d'identification car la "classe-foyer" s'adresse en premier lieu à des enfants connaissant des difficultés d'identification. Cette première démarche était essentielle pour bien comprendre la population à laquelle nous nous adressons et pour nous guider dans le choix des mesures à prendre pour leur venir en aide.

La première partie du présent mémoire fut donc consacrée

à préciser le concept d'identification, son rôle et son importance dans le développement total de la personnalité; nous avons cherché aussi à préciser ce que nous entendions par des difficultés d'identification et qu'elles en étaient les causes et les conséquences.

A la suite de cette première étape, nous étions plus en mesure de déterminer ce qui serait susceptible de favoriser la création d'un milieu répondant aux besoins spécifiques de la population à laquelle nous nous adressions. Ce milieu serait la "classe-foyer".

Il s'agissait de créer un environnement où toutes les composantes devaient faciliter une action thérapeutique auprès des enfants connaissant des difficultés d'identification.

Comme les difficultés d'identification découlent habituellement de l'inadéquacité ou de l'absence de modèles identificatoires au sein de la famille, nous proposons en premier lieu de reproduire le contexte de "foyer" pour faciliter l'identification aux deux professeurs de la classe qui agissent fantasmatiquement comme substituts des figures parentales auprès des enfants.

Mais pour augmenter l'impact thérapeutique de la présence des deux professeurs de la "classe-foyer", ceux-ci doivent être des modèles identificatoires en tant qu'individus, mais aussi au sein du couple qu'ils forment. C'est dans le cinquième

chapitre que nous exposons les critères d'éligibilité des professeurs candidats pour la "classe-foyer" en fonction principalement de leur rôle de thérapeute et d'enseignant.

Par la suite, nous abordons les caractéristiques reliées à la population de la "classe-foyer" et proposons surtout la création d'un groupe hétérogène pour tenir compte de l'identification co-latérale. Nous terminons en parlant des activités de la "classe-foyer" où nous indiquons que c'est principalement à l'intérieur des interactions vécues lors des activités académiques qui occupent la plus grande proportion du temps scolaire, que les professeurs agissent sur les enfants de la classe.

Nous avons conscience à la fin de cette recherche de ne pas avoir été complet tant au niveau de l'aspect théorique des notions sous-tendant la philosophie de la "classe-foyer" que sur les modalités pratiques de mise en application de ce type de classe.

Sur le plan théorique, nous avons dû nous limiter à la présentation de la notion d'identification dans un cadre de référence, c'est-à-dire le cadre freudien. Même si ce cadre de référence nous semblait propice à une présentation claire et précise de ce concept, il aurait été intéressant de présenter l'optique d'autres auteurs.

Nous avons dû aussi passer sous silence certaines

notions étroitement reliées au concept d'identification dans le but de restreindre notre champ d'investigation. Nous voulons parler en particulier des notions d'introjection, d'intériorisation, d'imitation et de transfert.

Relativement aux modalités pratiques de mise en application de la "classe-foyer", nous avons conscience que c'est par une réflexion continue, une accumulation d'expériences et surtout par une expérimentation précise de ce type de classe que nous parviendrons à cerner réellement les conditions maximum d'environnement qui peuvent conduire à un rétablissement de l'équilibre identificatoire chez des enfants connaissant des difficultés d'identification.

Nous croyons que le présent travail n'est qu'une étape, quoique essentielle, devant conduire à affiner cet instrument thérapeutique qu'est la "classe-foyer".

Nous voudrions conclure le présent mémoire en précisant de nouveau qu'il nous semble de plus en plus nécessaire d'exercer une action thérapeutique au niveau des groupes; ceci nous apparaît vrai surtout pour le spécialiste qui oeuvre dans le milieu scolaire où il doit tendre à agir sur l'enfant en lui permettant de demeurer dans son cadre habituel de vie qui est l'école et en exploitant au maximum les ressources mêmes du milieu, principalement les professeurs qui sont les plus en contact avec les enfants. Nous croyons que la "classe-foyer" répond à ces diverses préoccupations.

Rappelons aussi l'importance première que nous attachons au concept d'identification comme processus à la base même de la constitution et du développement de la personnalité. Nous n'insisterons jamais suffisamment sur l'importance d'un dépistage précoce des pathologies identificatoires et sur la responsabilité qu'il incombe au milieu scolaire qui recueille l'enfant de lui fournir toute l'aide nécessaire à un plein épanouissement de sa personnalité.

BIBLIOGRAPHIE¹

A. Volumes

- ARON, Max, Robert Courrier, Etienne Wolff (directeurs),
Entretien sur la sexualité, Eux, Plon, 1969, pp. 1-395.
- BARDWICK, Judith M., Psychology of Women, a Study of Bio-Cultural Conflicts, London, Harper and Row, 1971, pp. VII-242.
- BLOS, Peter, Les adolescents, essai de psychanalyse, London, Stock, 1962, pp. 1-283.
- BRODERICK, Carlfred B., Jessie Bernard (éditeurs),
The Individual, Sex, and Society, London, The Johns Hopkins Press, 1969, pp. XVI-406.
- CARKHUFF, Robert R., Helping and Human Relations, Holt, Rinehart and Winston Inc., U.S.A., 1969, Chapitre 1, The Differential Effectiveness of Lay and Professional Helpers, pp. 3-18.
- COLLETTE, Albert, Introduction à la psychologie dynamique, Coll. de sociologie générale et philosophie sociale, Université Libre de Bruxelles, 1968, pp. 1-267.
- DECARIE, Thérèse Guin, La réaction du jeune enfant à la personne étrangère, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1972, pp. 1-212.
- DEIGHTON, Lee C. (éditeur), The Encyclopedia of Education, The Macmillan Company and The Free Press, U.S.A., 1971, pp. 50-63.
- DELAY, J., P. Pichot, Abrégé de psychologie, Paris, Masson et Cie, 1967, pp. 1-489.

1. Cette bibliographie comprend toutes les sources consultées et non seulement les auteurs cités dans le texte.

- DODSON, Dr Fitzhugh, How to Parent, Signet Collection, New-York, 1970, pp. XXII-442.
- ERIKSON, Erik H., Enfance et société, Suisse, Delachaux et Niestlé, 1959, pp. 1-285.
- FOULQUIE, P., Dictionnaire de la langue philosophique, Paris, P.U.F., 1962, pp. XVI-778.
- FREUD, Anna, Le moi et les mécanismes de défense, Bibliothèque de psychanalyse, Paris, P.U.F., 1949, pp. 1-166.
- FREUD, Sigmund, Abrégé de psychanalyse, Bibliothèque de psychanalyse, Paris, P.U.F., 1949, pp. 1-87.
- FREUD, Sigmund, Trois essais sur la théorie de la sexualité, Paris, Gallimard, 1962, pp. 1-189.
- FREUD, Sigmund, Introduction à la psychanalyse, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1966, pp. 1-443.
- FREUD, Sigmund, Cinq leçons sur la psychanalyse, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1966, pp. 1-157.
- FREUD, Sigmund, L'interprétation des rêves, Paris, P.U.F., 1967, pp. 1-573.
- FREUD, Sigmund, Métapsychologie, Coll. "Idées", Paris, Gallimard, 1968, pp. 1-187.
- FREUD, Sigmund, Essais de psychanalyse, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1968, pp. 1-280.
- FREUD, Sigmund, La vie sexuelle, Biblio. de Psychonal., Paris P.U.F., 1970, pp. 1-160.
- HOLTER, Harriet, Sex Roles and Social Structure, Universitet-sforlaget, Oslo, 1970, pp. 1-299.
- KNOBLOCK, Peter, Educational Programming for Emotionally Disturbed Children: The Decade Ahead, Syracuse University Press, U.S.A., 1964, pp. 1-115.
- KNOBLOCK, Peter, Intervention Approaches in Education Emotionally Disturbed Children, Syracuse University Press, U.S.A., 1968, pp. 1-128.
- LALANDE, A., Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Paris, P.U.F., 1967, pp. 414-520.
- LAPLANCHE, J., J.-B. Pontalis, Vocabulaire de la psychanalyse, Paris, P.U.F., 1967, pp. XIX-525.

- LA RIVIERE, André, L'homme et le complexe normal, Montréal, Les Editions psychologiques Enr., 1957, pp. 1-225.
- LA SOCIETE FRANCAISE DE PSYCHANALYSE, La psychanalyse: No 8, Fantasma, Rêve, Réalité, P.U.F., 1964, pp. 1-238.
- LAUZEL, Jean-Pierre, L'enfant voleur, Bibliothèque pratique de psychologie et de psychopathologie de l'enfant, Coll. "Paideia", Paris, P.U.F., 1966, pp. 1-159.
- LEMOINE, Gennie et Paul Lemoine, Le psychodrame, Coll. "Réponses", Paris, Laffont, 1972, pp. 1-383.
- LYNN, David B., Parental and Sex-Role Identification, McCuttrhan Publishing Corporation, U.S.A., 1969, pp. 1-131.
- MARINEAU, René, L'identification et le test du dessin d'une personne: méthode d'analyse globale et dynamique du dessin d'une personne, Thèse de doctorat présentée à l'Université de Paris, France, avril 1972, pp. XIV-508.
- OFFER, Daniel, Melvin Sarshin, Normality, in Basic Books Inc., London, 1966, pp. V-253.
- OSTROVSKY, Everett, L'influence masculine et l'enfant d'âge préscolaire, Actualités Pédagogiques et psychologiques, Suisse, Delachaux et Niestlé, 1959, pp. 1-190.
- PIAGET, J., La construction du réel chez l'enfant, Suisse, Delachaux et Niestlé, 1967, pp. 1-339.
- PIERON, H., Vocabulaire de la psychologie, Paris, P.U.F., 1968, pp. xii-571.
- ROBERT, P., Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Société du Nouveau littéré, 1967, pp. xxxii-1969.
- ROCHEBLAVE-SPENLE, Anne-Marie, La notion de rôle en psychologie sociale, Bibliothèque scientifique internationale, Paris, P.U.F., 1969, viii-534.
- SHEVENELL, R.H., Recherches et thèses, Research and Theses, Les éditions de l'Université d'Ottawa, Canada, 1963, pp. 1-162.
- SCHAFER, R., Aspects of Internalization, New-York, International Universities Press Inc., 1968, pp. ix-254.
- SPITZ, René, De la naissance à la parole, Paris, P.U.F., 1968, pp. 1-309.
- STOLLER, Robert J., Sex and Gender, Science House, New-York, 1968, pp. xvi-383.

- TRIESCHMAN, Albert E., Jane K. Whittaker, Larry K. Brendtro, The Other 23 Hours: Child-Care Work with Emotionnally Disturbed Children in a Therapeutic Milieu, Aldine Publishing Company, Chicago, 1967, IX-240.
- WILDLOCHER, Daniel, Freud et le problème du changement, Bibliothèque de psychanalyse, Paris, P.U.F., 1970, pp. 1-215.

B. Articles de revues

- ALBY, J.-M., Identité et rôles sexuels, dans Evolution psychiatrique, Fr (1962), 27, no 2, pp. 189-223.
- BASQUIN, Michel, Paulette Dubuisson, Bertrand Lajeunesse, Geneviève Testemale-Monod, Réflexions sur le couple thérapeutique en psychodrame, dans Bulletin de psychologie, 285, XXIII, 13-16, 1969-1970, Paris, pp. 775-778.
- BIEDENKAPP, Mildred S., Jacob D. Guering, How "Masculine" are Male Elementary Teachers? in Phi Delta Kappan, Oct. 1971.
- BROPHY, Jere E., Luis M. Lhosa, Effect of a Male Teacher on the Sex Typing of Kindergarden Children, dans American Psychologist Association, Proceeding of the Annual Convention, 1971, vol. 6, part 1, pp. 169-170.
- BROWN, O.G., Masculinity-Feminity Development in Children, dans J. Consult. Psychol. 1957, 21, pp. 197-202.
- BUTTIMOR, John, Un programme global pour les enfants atteints de troubles affectifs, dans L'Hygiène mentale au Canada, vol. XXI, mars-avril, 1973, no 2, pp. 14-20.
- DECOBERT, Simon, Michel Soule, La notion de couple thérapeutique dans Revue française de psychanalyse, 1^o revue bimestrielle, T. XXXVI, janvier 1972, P.U.F., pp. 83-110.
- GREEN, Richard, Children's Quest for Sexual Identity, dans Psychology Today, Feb. 1947, pp. 45-51.
- HARTUP, W.W., E.A. Zook, Sex role Preferences in Three-and-Four-Year-Old Children, dans Journal of Consulting Psychology, 1960, 24, 420-426.
- HETHERINGTON, E. Mavis, Effects of Paternal Absence on Sex-Typed Behaviors in Negro and White Preadolescent Males, dans Journal of Personality and Social Psychology, 1966, vol. 4, no 1, pp. 87-91.

- HETHERINGTON, E.M., The Effects of Familial Variables on Sex-Typing, on Parent-Child Smiilarity and Imitation on Children, dans Minnesota Symphosium on Child Psychology, J.P.Hill, ed., University of Minnesota Press, 1967, vol. 1, p. 82407.
- JOHNSON, Miriam M., Sex-Role Learning in the Nuclear Fami ly, dans Child Development, U.S.A., (1963), 34, pp. 319-334.
- KAGAN, Jerome, Acquisition and Signifiante of Sex-Typing and Sex Role Identity, dans Review of Child Development, vol. 1, 1964, pp. 137-168.
- KAGAN, Jerome, Children's Sex-Role Classification of School Objects, dans Child Development, XXXV, Dec. 1964, pp. 1050-56.
- KESTEMBERG, Evelyne, L'identité et l'identification chez les adolescents, dans La psychiatrie de l'enfant, Paris, P.U.F., fascicule 2, pp. 441-522.
- KNIGHT, R.P., Introjection, Projection and Identification, dans Psychoanalytic Quaterly, 1940, vol. 9, pp. 334-341.
- KONONIS, Nicholas D., Sex-Role Identification in Neurosis: Psychanalytic-Developmental and Role Theory Predictions Compared, dans Journal of Abnormal Psychology, August 1972, vol. 80, no 1, pp. 52-57.
- KREISLER, Léon, Les interactions familiales dans les conditions de l'intersexualité avec ambiguïté génitale, dans Revue de Neuropsychiatrie infantile, 1972, 20, no 1, pp. 20-33.
- LA VIE CATHOLIQUE, Presque tous les professeurs sont des femmes, no 1365, 6 au 12 octobre 1971, pp. 50-52.
- LEVITIN, (T.E.), and CHANANIE, (J.D.), Responses of Female Primary School Teachers to Sex-Typed Behaviors in Male and Female Children, dans Child Development, Dec. 1972, vol. 43, no 4, pp. 1309-1315.
- LEYENS, J.P., L'identification comme processus d'apprentissage, dans L'Année Psychologique, 68e année, 1968, fascicule 1, pp. 251-267.
- LYNN, David B., Sex-Role and Parental Identification, dans Child Development, 1962, vol. 33, pp. 556-564.
- LYNN, David B., A Note on Sex Differences in the Development of Masculine and Feminine Identification, dans Psychological Review, 1959, vol. 66, no 2, pp. 126-135.

- MAY, Charles R., Men Teachers in Early Childhood Education: Which Direction Will They Take Now? dans Contemp. Educ., 42, April 1971, pp. 222-226.
- ODIER, Charles, L'angoisse et la pensée magique, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1947, pp. 1-284.
- PAYNE, D.E., P.H. Mussen, Parent-Child Relationships and Father Identification Among Adolescents Boys, dans Journal of Abnormal Psychology, 1956, 52, 358-62.
- REDL, Fritz, The Concept of a "Therapeutic Milieu", dans American Journal Orthopsychiatry; a Journal of Human Behavior, 1959, 29 (4), pp. 721-736.
- ROCHEBLAVE (A.M.), Rôles masculins et rôles féminins dans les états intersexuels, dans Evolution psychiatrique, France, 1954, 11, pp. 281-312.
- ROSENBAUM, Max, Co-Therapy dans Comprehensive Group Therapy by Arold I. Koplan and Saduck, B.J., The William and Wilkins Co., 1971, Livre XVI-911, pp. 501-514.
- RUTHERFORD, E.G., Familial Antecedent of Sex Role Development in Young Children, dans Dissert. Abstr., U.S.A., 25, no 7, pp. 4252-53.
- SANFORD, Nevitt, The Dynamics of Identification, dans Psychological Review, 1955, vol. 62, no 2, pp. 106-118.
- SEXTON, Patricia C., Schools are Emasculating Our Boys, dans Contemporary Education, April 1971, 42, p. 224.
- WEST, D.J., A study of Identification in Males Homosexuals, dans International Journal of Social Psychiatry, 1959, 5, pp. 307-310.

TABLE DES MATIERES

	Page
RECONNAISSANCE	ii
CURRICULUM STUDIORUM	iii
PLAN DU TRAVAIL	iv
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE: L'IDENTIFICATION	
Chapitre	
I - DEFINITION DE L'IDENTIFICATION	10
II - L'IDENTIFICATION ET LE DEVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITE	26
1. L'identification dans le développement pré-oedipien	26
2. Développement psycho-sexuel de l'enfant. .	34
3. L'identification lors de la période oedipienne	37
a) Le Complexe d'Oedipe chez le garçon . .	37
b) Le Complexe d'Oedipe chez la fille . .	41
4. La période de latence	47
5. Puberté et adolescence	52
6. L'adulte	56
7. Conclusions	58

III - LES DIFFICULTES D'IDENTIFICATION CHEZ L'ENFANT. . .	62
1. Le concept de normalité	63
2. Identification-processus et identification- résultante	68
3. L'identité psycho-sexuelle	70
4. Les comportements sexués	75
5. Que faut-il entendre par des difficultés d'identification?	81
6. Facteurs facilitant l'identification au parent du même sexe	90
7. Origine des difficultés d'identification . . .	93
a) Déficience des relations objectales . . .	93
b) Qualité identificatoire des parents . . .	95
c) L'absence du père	98
d) Autres sources de difficultés d'identification	99
8. Conséquences de la non-résolution du conflit oedipien sur le développement psycho- sexuel	102
9. Entrée scolaire et émergence des difficultés d'identification	106
10. Résumé et conclusions de la première partie	109
DEUXIEME PARTIE: MODALITES D'APPLICATION DE LA "CLASSE-FOYER"	
IV - PRELIMINAIRES A LA DEUXIEME PARTIE	113
V - EXPLICITATION DE CERTAINS TERMES DE LA DEFINITION DE "CLASSE-FOYER"	120
1. Classe thérapeutique	120
2. "Classe-foyer"	121

3.	L'homme et la femme à l'élémentaire	124
a)	L'enseignant masculin à l'élémentaire. .	124
b)	La figure féminine à l'élémentaire . . .	127
VI -	LES PROFESSEURS DE LA "CLASSE-FOYER"	129
1.	Qu'est-ce qu'un modèle identificatoire? . .	129
2.	Les professeurs de la "classe-foyer" en tant que couple	135
3.	Choix des professeurs de la "classe-foyer"	142
a)	La fonction d'enseignant	143
b)	La fonction de thérapeute en qualité de modèles identificatoires	144
i)	Comme individus	145
ii)	Comme couple	146
VII -	LES ELEVES DE LA "CLASSE-FOYER"	147
1.	Description de la population de la "classe-foyer"	147
a)	Groupe homogène et groupe hétérogène . .	148
b)	Age des enfants de la "classe-foyer" . .	151
c)	Nombre d'enfants dans la "classe-foyer"	153
VIII -	LES ACTIVITES DE LA "CLASSE-FOYER"	155
1.	Les activités académiques	155
2.	Autres activités de la "classe-foyer" . . .	158
3.	Sur quelques précisions.	160
a)	Supervision de la "classe-foyer"	160
b)	Classe ouverte sur la vie de l'école . .	160
c)	Une ou des "classes-foyers"	161
4.	Résumé et conclusions de la deuxième partie	161

CONCLUSIONS GENERALES	163
BIBLIOGRAPHIE	168
TABLE DES MATIERES	174